

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita

Planteamiento didáctico para el tercer curso de
Educación Infantil

Alumno/a: Cristina Gamundi González
Tutor/a: Susana Sánchez



Enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita

Planteamiento didáctico para el tercer curso de Ed. Infantil.

Alumno/a: Cristina Gamundi González
Tutor/a: Susana Sánchez

Grado de Educación Infantil
Facultad de Ciencias de la Educación Nacho
23/06/2014

Índice

0. INTRODUCCIÓN.....	5
1. MARCO TEÓRICO.....	7
1.1. ¿Cuándo se inicia el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita?	7
1.2. ¿Qué aspecto debemos tener en cuenta antes de planificar una buena intervención educativa?	8
1.2.1. ¿Qué significa leer y escribir?.....	8
1.2.2. ¿Para qué usamos la lengua escrita en una sociedad alfabetizada?.....	9
2.2.3. ¿Cuál es el proceso de aprendizaje del sistema de escritura?.....	9
1.3. Planteamiento constructivista de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita: leer y escribir con sentido a lo largo de la escolaridad	13
1.3.1. <i>La intervención docente</i>	14
1.3.2. <i>Las prácticas docentes existentes en las aulas</i>	16
1.4. ¿Qué dice en elfoque curricular actual sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita?.....	17
1.4.1. <i>Leer en el marco curricular de enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito en EI y EP</i>	18
1.4.2. <i>Escribir en el marco curricular de enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito en EI y EP</i>	18
1.5. Programa de tránsito en Educación Infantil a Educación Primaria y tratamiento de la lengua escrita.....	20
2. PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO PARA EL TERCER CURSO DE EDUCACIÓN INFANTIL	23
2.1. Contextualización de la intervención. CEIP Cristóbal Colón.....	23
2.1.1. <i>Aspectos del centro</i>	23
2.1.2. <i>Contexto del aula de 5 años</i>	24
2.2.El contexto de coordinación de la enseñanza de la lengua escrita entre EI y EP	27
2.2.1. <i>Las prácticas en EI (5 años)</i>	29
2.2.2. <i>Las prácticas en EP (Primer Ciclo)</i>	30

3.	DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN PARA COORDINAR EL TRÁNSITO	33
3.1.	Medidas generales de coordinación	34
3.1.1.	<i>Reuniones.....</i>	35
3.1.2.	<i>Modificación en las ubicaciones</i>	36
3.1.3.	<i>Cambio en los horarios</i>	36
3.1.4.	<i>Compartimos el recreo con los alumnos/as de Primaria.....</i>	37
3.1.5.	<i>Organización de los apoyos</i>	38
3.1.6.	<i>El primer día de clase.....</i>	39
3.1.7.	<i>Contando nuestra experiencia.....</i>	39
3.2.	Medidas específicas de coordinación en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.....	40
3.2.1.	<i>Actividades compartidas.....</i>	41
3.2.2.	<i>La biblioteca de aula y de centro</i>	46
3.2.3.	<i>Adaptación al tipo de letra</i>	48
3.2.4.	<i>Disposición de un estuche de trabajo.....</i>	49
3.2.5.	<i>La evaluación</i>	50
3.3.	Evaluación y seguimiento	52
4.	CONCLUSIONES	54
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADAS.....	57
6.	ANEXOS	59

0. INTRODUCCIÓN

La consolidación de las escuelas de Educación Infantil han dado lugar a una temprana sistematización de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita que a veces pasa por alto las características psicológicas y necesidades del alumnado y lo somete a una presión excesiva, especialmente en el último curso de Educación Infantil ante el posterior tránsito de los escolares a la Educación Primaria.

El objetivo de este trabajo es proponer un planteamiento didáctico para el tercer curso de Educación Infantil que, respetando las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de la Educación Infantil para la lengua escrita, incluya elementos de coordinación con el primer curso de Educación Primaria con el fin de que el paso de una etapa a otra sea para el alumnado lo más continuo, gradual y coherente posible.

Para llevar a cabo nuestro propósito, hemos estudiado cómo se produce el aprendizaje inicial de la lengua escrita, así como el marco curricular para su enseñanza, tanto en Educación Infantil como en el primer ciclo de Educación Primaria. Posteriormente, hemos tenido en cuenta el contexto específico de un centro educativo, el CEIP Cristóbal Colón¹ con el fin de diseñar un planteamiento didáctico para la enseñanza de la lengua escrita que responda a la necesidad de coordinación y continuidad entre ambas etapas educativas.

El trabajo se divide en tres partes. En la parte 1 empezaremos respondiendo a la pregunta ¿cuándo empezar a enseñar a leer y a escribir? para, a continuación, mencionar los aspectos que debemos tener en cuenta para llevar a cabo una buena intervención educativa: qué es verdaderamente leer y escribir, para qué leemos y escribimos en esta sociedad alfabetizada, o lo que será una cuestión clave dentro del presente trabajo: ¿cuál es el proceso de aprendizaje del sistema de escritura? Es decir, nos detendremos en cada una de las etapas por las que niños y niñas² van pasando en su aprendizaje de la lengua escrita desde los inicios de la Educación Infantil hasta bien finalizado el primer ciclo de Educación Primaria, deteniéndonos en la cuestión de que no todos evolucionan igual. Este apartado abrirá paso a nuestro posicionamiento pedagógico: el constructivismo.

¹ Se trata del centro educativo en el que la autora realizó las asignaturas Prácticum I y Prácticum II del Grado en Educación Infantil.

² En adelante se optará por no utilizar los dos géneros para agilizar la lectura del texto, no obstante siempre nos estaremos refiriendo a ambos sexos.

Dicho conocimiento teórico debe ser completado con un marco legislativo, por ello finalizamos el marco teórico haciendo un análisis curricular que nos sirva como base legal a todo el planteamiento anteriormente defendido. Para ello incluiremos la síntesis de la normativa de Educación Infantil³, la normativa de Educación Primaria⁴ y la relación existente entre ambas en cuanto al planteamiento de la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita con el fin de estudiar sus similitudes y divergencias. Finalmente concluiremos con el estudio de diferentes normativas que sustentan la necesidad de establecer un Programa de Tránsito para la correcta coordinación entre ambas etapas tanto a niveles generales como en lo que a la enseñanza de la lectura y la escritura se refiere.

La parte 2 deja atrás teoría y legislación para adentrarnos en la realidad de las aulas y proponer un contexto específico para nuestra actuación didáctica. Conoceremos el funcionamiento del CEIP Cristóbal Colón, un centro de Educación Infantil y Educación Primaria de “El Puerto de Santa María” (Cádiz). Describiremos el funcionamiento del centro y del aula de 5 años, y cuáles son las prácticas para la enseñanza de la lengua escrita que se llevan a cabo tanto el 3º curso de EI como en 1º de EP a partir de las entrevistas realizadas a los tutores. Estas entrevistas nos ayudarán a comprobar cuáles son las necesidades de coordinación que existen entre las dos etapas en cuanto a la enseñanza de la lengua escrita.

Finalmente en la última parte presentamos el diseño de una intervención que tendrá lugar en el CEIP Cristóbal Colón. El objetivo, es por un lado la correcta adaptación del alumnado de EI a EP y por otro la coordinación entre ambas etapas para lograr una transición gradual y coherente entre etapas que respete el proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

Así pues en este estudio ofrecemos una justificación teórica y legal junto con un planteamiento didáctico destinado al último curso de EI donde orientaremos la trayectoria de niños para su posterior paso al primer curso de EP basándonos en los conocimientos actuales sobre la enseñanza-aprendizaje inicial de la lengua escrita.

³ Desde ahora EI.

⁴ Desde ahora EP.

1. MARCO TEÓRICO

1.1 ¿Cuándo se inicia el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita?

En los orígenes de la industrialización, el aprendizaje de la lectura y la escritura dotaba de un cierto privilegio a aquel que accedía a él. Este aprendizaje ha sido a lo largo de muchísimos años un instrumento liberador para el ser humano, restringido a unos pocos afortunados por razón de raza, sexo o estatus social. Para Colomer y Camps (1996) con la aparición de la escolarización obligatoria se logró el acceso de toda la población a la alfabetización. Plantearse hoy cuándo y cómo iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura supone uno de los temas más controvertidos en el actual panorama educativo.

Cuando un niño nace en una sociedad llena de carteles, ordenadores, frases que acompañan a imágenes y objetos, libros que ocupan estanterías, pantallas iluminadas con palabras que cambian de tamaño y papeles en los que los adultos dibujan signos, permanece estrechamente vinculado al aprendizaje de la escritura “y, por lo tanto, construye el conocimiento acerca de ella aún antes de que algún adulto haya decidido enseñarle sistemáticamente” (Tolschinsky, 1993:12). Por esto, más que plantearnos un inicio, la escuela ha de organizar una “continuación” a lo que los niños y las niñas ya han aprendido por sí mismos, por haber nacido cuando y donde han nacido.

De la misma forma que no podemos delimitar ese inicio del aprendizaje de la lengua escrita, tampoco podemos establecer un final. La alfabetización es un proceso que dura toda la vida y depende de la presencia del lenguaje escrito en el entorno social, sin embargo “los textos por sí mismos no bastan porque, para leerlos y producirlos, es necesario también interactuar con personas que lo usan, compartir sus actos lectores y escritores en toda su diversidad”. (Nemirovsky, 2009:11). De forma que a falta de un ambiente alfabetizador familiar, la escuela es la institución que debe trabajar para promoverla con el fin de dotar a todos los sujetos de las mismas oportunidades.

1.2 ¿Qué aspectos debemos tener en cuenta antes de planificar una buena intervención educativa?

Para llevar a cabo la enseñanza de la lengua escrita debemos ajustarnos al contexto, situación y características de nuestros alumnos así como proporcionarles oportunidades para leer y escribir de forma significativa.

1.2.1 ¿Qué significa leer y escribir?

Maruny, Ministrál y Miralles (1998) definen leer y escribir como comprender o producir textos para comunicarnos, expresar ideas, opiniones fantasías o realidades.

Leer significa procesar y examinar un texto de una forma activa para alcanzar alguna finalidad u objetivo. Cada lector puede interpretar un mismo texto de diversas maneras según sus experiencias o conocimientos previos y según el propósito que guía su lectura (Correig, 2000) de forma que leer va mucho más allá de la descodificación de las grafías de un texto, leer implica comprender, poner en juego nuestra implicación en “un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje” (Solé, 1994: 18).

Escribir es el proceso mediante el cual se produce un texto escrito significativo (Correig, 2000) sin embargo es habitual que la escuela centre su atención en aspectos como la caligrafía y la relación grafofónica, no obstante el texto tiene unas cualidades específicas que van más allá de estas concepciones sobre lo que significa escribir. Correig (2000) haciendo referencia a Tolchinsky (1993) advierte que estas propiedades se refieren por un lado a “la escritura” y por otro al “lenguaje escrito”. La escritura engloba todos aquellos aspectos formales del sistema de escritura (caracteres, sintaxis, semántica) y el lenguaje escrito se refiere al uso que hacemos las personas de la escritura (escribir una carta, anotar algo en una agenda etc.). La concepción de escritura que impera en la escuela a veces solo toma en consideración los aspectos formales dejando atrás una parte fundamental que el sujeto necesita conocer para aprender verdaderamente a escribir.

Los maestros de los primeros niveles deberían tener lo suficientemente claro que leer es comprender un texto y escribir significa producirlo para poder planificar una buena intervención tanto en EI como en educación EP.

1.2.2 ¿Para que usamos la lengua escrita en una sociedad alfabetizada?

Como hemos visto, leer y escribir no son fines en sí mismos, sino habilidades que nos permiten realizar distintas acciones. Tolchinsky (1990) establece los usos habituales de la lengua escrita en nuestra sociedad: uso práctico, uso científico y uso literario.

Uso práctico: lengua escrita como instrumento para poder vivir de forma autónoma y satisfacer las necesidades del día a día (producción y comprensión de cheques bancarios, horarios de trenes, prospectos, etc.)

Uso científico: lengua escrita como instrumento que permite acceder y generar nuevo conocimiento (lectura de textos de distintas temáticas, escritura de textos que establezcan nuevo conocimiento como trabajos académicos, etc.)

Uso literario: lengua escrita como instrumento para expresar sentimientos, crear mundos imaginarios y propiciadora de disfrute estético.

La delimitación de estos tres usos contribuye notablemente al planteamiento de la enseñanza de la lengua escrita bajo la óptica de constructivismo y su afanada búsqueda de un aprendizaje de la lectura y la escritura con sentido.

1.2.3 ¿Cuál es el proceso de evolución del aprendizaje de la lengua escrita?

La alfabetización inicial se produce mediante la participación de los niños en experiencias significativas de lectura y escritura compartidas con adultos. A continuación presentaremos la secuencia evolutiva que experimenta el aprendizaje de la escritura y de la lectura, partiendo de las síntesis que Fons (2000) y Maruny et al (1998) hacen de los estudios e investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) y Frith (1989).

¿Cómo escriben los niños y las niñas?

A medida que participa en experiencias letradas compartidas con adultos, el sujeto se apropia progresivamente del sistema de escritura. Este se produce principalmente en los periodos correspondientes a la etapa de EI y el primer ciclo de EP.

A) Primer nivel: escribir como reproducción del acto de escribir en la persona alfabetizada.

Los niños elaboran producciones gráficas tratando de imitar a la escritura de los adultos, estas producciones no son dibujos ni tampoco letras convencionales. Los niños otorgan a la escritura la función de designar, de forma que escriben partiendo de la idea de que el número de letras de una palabra -o el tamaño de las letras- está en relación con el objeto que representan. Por ejemplo utilizarían una palabra larga para “oso” y una corta para “mariposa” (Maruny et al, 1998).

B) Segundo nivel: escribir como producción formalmente regulada para la creación de escrituras diferenciadas.

En este nivel el niño aún no es capaz de atribuir un valor fonético a las gráficas y operará en función de las siguientes hipótesis:

-Hipótesis de cantidad: para que la escritura diga algo debe haber un número mínimo de caracteres.

-Hipótesis de variedad interna: debe haber variación en el repertorio de caracteres, es decir, no podemos escribir muchas letras iguales.

-Hipótesis de variedad externa: debe haber diferencias entre unas escrituras y otras (cambio en el orden de los signos gráficos o cambios de signos) para que digan cosas diferentes, ya que a iguales signos igual significación.

C) Tercer nivel: escribir como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra.

Los niños empiezan a descubrir la relación entre la escritura y la palabra sonora a través de la invención de la escritura silábica desarrollando las siguientes hipótesis:

-Hipótesis silábica cuantitativa: a cada sílaba que conoce oralmente le hace corresponder una representación gráfica (convencional o no convencional).

Ejemplo: D P T → TO-MA-TE

P D R G → MA-RI-PO-SA

-Hipótesis silábica cualitativa: para cada sílaba escribe un símbolo y este símbolo coincide con una de las letras que representa alguno de los sonidos que componen la sílaba, siendo éste normalmente una vocal, por ejemplo “oe” para “tomate”.

Este es uno de los momentos más primordiales dentro del desarrollo evolutivo de la escritura ya que el niño se empieza a percatar de la relación existente entre las letras y los elementos sonoros de la palabra. Las restricciones de cantidad y variedad propias de la etapa anterior persisten, por ello el niño puede enfrentarse a contradicciones que supondrán una excelente oportunidad para seguir avanzando en el conocimiento de la escritura.

D) Cuarto nivel: escribir como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra.

En este nivel el niño, al que le cuesta dejar atrás la satisfactoria hipótesis silábica, usa dos formas para hacer corresponder los sonidos y las grafías: la silábica y la alfabética parcial. Poco a poco empiezan a escribir más de una letra por sílaba. Es habitual que en este nivel encontremos palabras correctas desde la visión de nuestro sistema de escritura, junto con otras que aún pertenecen a la etapa silábica. También es común que dé la sensación de que faltan letras.

E) Quinto nivel: escribir como producción controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra.

En este nivel supone un paso muy importante para la escritura autónoma ya que el niño ya realiza un análisis alfabético estricto estableciendo la correspondencia entre sonidos y grafías.

Aparecen nuevos conflictos con las sílabas inversas, trabadas, complejas que poco a poco irán resolviendo a partir de que vayan siendo capaces de descomponer las palabras en las unidades mínimas fonéticas y establecer una correspondencia de éstas con las grafías que escribe. Quedan aun así por resolver los problemas⁵ de índole ortográfico que se van minimizando a medida que aumentan las experiencias significativas de lectura y escritura.

⁵ Letras que representan más de un sonido (g o c) y los sonidos que se representan por más de una letra (b y v).

¿Cómo leen los niños y las niñas?

En la evolución del aprendizaje de la lectura podemos observar tres fases claramente diferenciadas, entre las que encontramos según Frith (1989) la fase logográfica, la alfabética y la ortográfica.

A) Primera etapa. La fase logográfica.

El lector va interesándose por el universo escrito y reconoce, de manera global, algunas configuraciones gráficas estableciendo relaciones entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral.

En esta etapa el lector tiene ciertas ideas acerca de lo que se puede leer y lo que no y aprenderá a reconocer algunas palabras como su nombre, logotipos de productos utilizados, títulos de cuentos muy familiares etc.

Aunque el niño no es capaz de descifrar para acceder al significado de las palabras, si recurre a la búsqueda de información y establece hipótesis a través de los formatos, los dibujos, el contexto o el adulto al que le pueden preguntar.

B) Segunda etapa. Fase alfabética

Esta etapa se caracteriza por la adquisición de la conciencia grafofónica que hará posible que el niño descodifique, es decir que sea capaz de fusionar fonemas presentados separadamente para construir un significado.

Para aquellos niños que estén acostumbrados a manejar las estrategias logográficas las diferencias en el orden de las letras son inadvertidas, por ello es común que en los inicios de esta fase los niños confundan palabras como “sapo” o “sopa”. También es frecuente que confundan letras que son parecidas como por ejemplo de “b” y la “d”, por lo que su capacidad de lectura autónoma es vacilante y requiere del apoyo del adulto. Poco a poco irán avanzando en su capacidad de ir decodificando textos significativos autónomamente.

C) Tercera etapa. La fase ortográfica

Esta fase supone una evolución desde la percepción de las relaciones letra-sonido al reconocimiento de las palabras atendiendo a los contextos sintácticos y semánticos.

Durante esta fase el lector reconocerá instantáneamente los morfemas tan rápidamente como lo hacía en la fase logográfica, con la diferencia que se centra en la identidad y orden de las letras, agrupadas en unidades de sentido con el objetivo de encontrar un significado.

Como podemos observar el proceso de apropiación de la lectura y la escritura es un proceso natural por el que todos los niños pasan a lo largo de su vida desde los 4 a los 7 años de edad aproximadamente. Sin embargo no todos los niños recorren a la vez los mismos niveles y etapas, pues cada uno tiene un ritmo madurativo que le caracteriza. Esto tendrá como consecuencia que, al comenzar el primer curso de EP no todos los alumnos se encuentren en el mismo punto del proceso. Esto provoca, según Fons y Correig (2011), numerosos desencuentros entre EI y EP ya que los docentes de 1º de EP esperan un grupo con conocimientos homogéneos que les permita acceder al uso del libro de texto. Un estudio pormenorizado del currículo junto con una buena coordinación entre etapas ayudaría a aceptar como algo natural y enriquecedor la diversidad de niveles en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

1.3 Planteamiento constructivista de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita; leer y escribir con sentido a lo largo de la escolaridad

Ser conscientes de la existencia de diferentes fases en el desarrollo de la escritura y la lectura desde que los niños inician la EI hasta que acaban el primer ciclo de EP dirige nuestra actuación como docentes hacia una concepción constructivista de la enseñanza, cuya premisa fundamental es la de admitir que “cada persona se acerca a aquello nuevo que quiere aprender con sus representaciones previas” (Fons, 2004:25). La metodología constructivista está basada en la conexión entre los conocimientos previos del sujeto que aprende y el objeto del aprendizaje, debemos dejar atrás el aprendizaje mecánico que la escuela tradicional nos deja como legado; se trata de dar sentido al uso del lenguaje escrito en la escuela. “El aprendizaje de la lecto-escritura no puede ser entendido como la mera adquisición de un código gráfico que se relaciona con un código acústico, si no que se trata de la capacidad de elaborar y utilizar la lengua escrita en las situaciones y para las funciones que cumple socialmente” (Colomer y Camps, 1996: 28). Por ello es fundamental asegurarnos de que la lectura y la escritura se llevan a cabo para algún propósito de importancia para el estudiante. “Disfrutar de un relato o un poema, investigar sobre algún tema de interés, comunicar ideas o

sentimientos importantes a los demás, proporcionar información otros encuentren interesante o útil...” (Wells, 2003:74) son ejemplos del uso del lenguaje escrito con sentido.

Sin embargo, “la institución escolar enmarca su enseñanza, y por tanto la actividad escrita, dentro de unos objetivos y unas prácticas que limitan y cercenan la posibilidad de aprender la complejidad del proceso global de la escritura (...) el interés está enfocado básicamente en los aspectos superficiales del texto como la ortografía, la caligrafía, la morfología y el léxico, mostrando en cambio, escaso o nulo interés por otros aspectos, más relevantes en el proceso de escritura, como la cohesión textual, la estructura textual y la modulación” (Ramos García, 2003:13).

La enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito debe ir más allá de los métodos tradicionales los cuales han interpretado erróneamente cómo aprenden los niños a leer y escribir. Se trata de dejar atrás esa tendencia a enseñar a leer y escribir por fascículos, es decir descomponiendo el código escrito en piezas (vocales consonantes, sílabas, palabras, frases); la enseñanza del lenguaje escrito es, sin lugar a dudas “un proceso mucho más complejo que el que se puede preestablecer a partir de un método” (Fons, 2000:173) las propuestas didácticas se hacen para atender a unas realidades prácticas y concretas. Los métodos deben ser sustituidos por materiales concebidos como propuestas abiertas y acompañadas de ejemplos fundamentados en la teoría (Domínguez y Barrio, 1997).

1.3.1 La intervención del docente

En la figura del docente recae toda la responsabilidad de crear situaciones favorables para el aprendizaje basándose en el enfoque constructivista para ello una de sus funciones más importantes es servir de modelo para sus alumnos en tareas tanto de lectura como escritura:

Modelo de escritor experto. “Conviene que el maestro escriba delante del alumnado de manera que pueda percibir la disposición global de todo el cuerpo para producir un escrito, desde la posición corporal y la manera de coger el lápiz, hasta la concentración y el esfuerzo que representa escribir (...) sin olvidar en ningún ocasión hacer referencia a los tres momentos clave de la producción de cualquier texto escrito: planificación, textualización y revisión” (Fons, 2004:55).

Modelo de lector experto. Para Fons (2000) leer en voz alta a los niños es un importante recurso para potenciar y desarrollar el gusto y capacidad lectora en los más pequeños ya que

se crea una relación afectiva importante, por ello las actividades de lectura de cuentos deben ocupar un lugar esencial y no ser utilizadas como recurso “de relleno”.

Siguiendo a Fons (2004) la actividad del docente pasa por tres etapas fundamentales:

1. *Conocer el punto de partida de cada alumno:* debemos dejar libertad al niño para producir palabras/textos y a que aventuren hipótesis sobre qué debe querer decir un texto determinado para averiguar qué estrategias han utilizado para dar su significado y ayudarles a que vayan construyendo el valor convencional al ritmo que lo estimen los alumnos, para ello es fundamental llevar a cabo lo que Fons (2004) denomina escucha activa.
2. *Tomar decisiones para abordar la intervención:* en primer lugar Fons (2000) sugiere establecer pequeñas metas que permitan que el alumno se sienta motivado. Por otra parte debemos orientar en la búsqueda autónoma de soluciones, muchos niños buscan estrategias para solucionar los problemas planteados, sin embargo hay otros que se bloquean para ello debemos saber orientar, dar pistas y guiar sus observaciones.

Ejemplo⁶:

Jesús está muy concentrado escribiéndoles una nota a sus padres para pedirles fotos de la feria del pueblo cuando ellos eran pequeños. Como aún se encuentra en la etapa silábica escribió AA I AA (papá y mamá) para comenzar la nota. El maestro le preguntó qué había escrito y el respondió sin dudar que “papá y mamá” y el maestro le preguntó - *¿Cómo sabes dónde pone mamá y donde pone papá? Las dos palabras están escritas exactamente igual...* Jesús se quedó un buen rato en silencio, no sabía que ocurría, estaba seguro que lo había hecho bien, entonces decidió echarle un vistazo a la nota del compañero y copiar las “p” y las “m” que le faltaban. Este pequeño desafío desestabilizó las ideas de Jesús.

3. *Evaluar para mejorar la práctica educativa:* la evaluación tanto propia como de los alumnos es fundamental a la hora de programar y reprogramar los contenidos, las actividades y la metodología. Es una función principal del docente que por su relevancia merece su atención en un apartado que veremos un poco más adelante en el apartado específico de la propuesta de intervención.

⁶ Ejemplo real vivido por la autora cuando realizó las asignaturas Prácticum I y Prácticum II del Grado en Educación Infantil que permite ilustrar como el maestro deja libertad al Jesús para producir las palabras, y luego interviene para que avance en el conocimiento de la lengua escrita.

1.3.2 Las prácticas docentes existentes en las aulas

La práctica que estamos describiendo no siempre se corresponde con la realidad que se da en las aulas. González, Buisán y Sánchez (2009) han identificado tres perfiles diferenciados de prácticas docentes denominadas: *perfil instruccional*, *perfil multidimensional* y *perfil situacional*, cuyas características se recogen en el siguiente cuadro:

TABLA 1.

Perfil instruccional	Perfil situacional	Perfil multidimensional
<ul style="list-style-type: none"> -Se suelen destinar en el horario escolar un tiempo específico para actividades de lectura y escritura - Se recurre al conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y a escribir. -Se observa si los niños leen con exactitud y ritmo adecuado. -Se corrige a los niños que adivinan en vez de leer. -Se escogen relatos cuyo vocabulario es conocido por los niños o se adaptan para que lo sea. -Se realizan actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente. -En las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos se pone a los niños del mismo nivel en el mismo grupo. -Se proponen actividades para aumentar la velocidad de la lectura en voz alta. -Se separan las actividades de lengua oral de las actividades de lengua escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se utilizan frecuentemente las situaciones que emergen en clase. -En sus aulas hay espacios diferenciados que se utilizan en función de las actividades que se realicen. -Se decide que vocabulario enseñar teniendo en cuenta la experiencias de vida que relatan los niños. -Los niños redactan textos de forma autónoma, ya sea individualmente y con otros compañeros. -Se evalúa el progreso observando como los niños escriben autónomamente textos breves. -Se organizan las actividades de lectura y escritura en pequeños grupos. -Se programa junto con otros maestros de otros niveles. -Se utilizan enciclopedias, atlas, diccionarios además de libros de cuentos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se destina un tiempo específico para actividades de lectura y escritura. -Se recurre al conocimiento de las letras y los sonidos para enseñar a leer y a escribir. -Se observa cómo los niños escriben de forma autónoma, textos breves para apreciar su progreso. -Se proponen actividades especiales para aumentar la velocidad lectora. -Se trabaja la lectura y la escritura a través de situaciones que surgen en el aula. -Se decide que vocabulario enseñar en función de las experiencias que van aportando los niños. -Se observa en las aulas espacios diferenciados para las distintas actividades que se realicen.

Poner en relación los documentos oficiales con la realidad de las aulas supone aceptar que los perfiles de prácticas más cercanos a nuestra normativa actual serían los que hemos denominado *multidimensional y situacional* (Sánchez y Barragán, 2012).

Hemos abordado las principales cuestiones en cuanto al lenguaje escrito en la EI, presentando diferentes teorías explicativas de su aprendizaje (Fons, 2000; Domínguez y Barrio 1997; Ferreiro y Teberosky, 1979; Tolchinsky, 1993 y otros.). Hemos tratado la importancia de la influencia familiar y de la escuela en el desarrollo de esta competencia y la necesidad de abordarla desde una perspectiva constructivista devolviéndole el protagonismo al que aprende y otorgándole la máxima funcionalidad y sentido a este poderoso aprendizaje. A continuación analizaremos cómo esta visión está claramente reflejada en las normativas tanto de EI como de EP y cómo desde la legalidad se nos exige una coordinación que facilite la presencia de este enfoque constructivista en ambas etapas haciendo del aprendizaje de la lengua escrita un aprendizaje gradual, sin saltos ni incoherencias metodológicas facilitando la adaptación del alumnado de EI a EP.

1.4 ¿Qué dice el enfoque curricular actual sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito?

Las aportaciones de los diferentes autores (que a lo largo del marco teórico nos dejan una imagen más o menos definida de cómo abordar la enseñanza inicial del lenguaje escrito dentro de los ciclos correspondientes a EI y EP, sin embargo este marco teórico ha de ser completado con las normativas que rigen para ambos ciclos.

El análisis de ambas normativas vigentes (Orden de 5 de agosto, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía y el Real Decreto de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria) nos permitirá comprobar si lo planteado anteriormente coincide con lo que se requiere bajo la legalidad y además tendremos la oportunidad de comparar el marco curricular para la enseñanza de la lengua escrita en EI y primer ciclo de EP, para valorar sus diferencias y similitudes.

1.4.1 *Leer en el marco curricular de la enseñanza del lenguaje escrito en EI Y EP*

Funcionalidad de las tareas. Tanto en el marco curricular de EI como el correspondiente al primer ciclo de EP se hace especial hincapié en que las actividades relacionadas con la lectura tengan una funcionalidad, es decir que los textos que el niño lea o que el adulto lea al niño tengan un significado para el lector.

Lectura como proceso de interpretación y comprensión. Ambas normativas nos orientan para que el lector ocupe un lugar activo en la comprensión y captación del mundo, construyendo un significado propio al interactuar con el texto.

Uso de diferentes soportes. La biblioteca de aula es indispensable en ambas normativas y ha de estar formada por textos de muy diversa índole que sean lo más cercanos posibles a la realidad de nuestra sociedad letrada. (Libros, cuentos, prensa, manuales, diccionarios, enciclopedias etc.)

Lectura de obras literarias como incremento de la imaginación y la creatividad. Especial atención cobra en ambas normativas la lectura de literatura que permita a los niños disfrutar del texto, sumergirse en él, disfrutando de la belleza del lenguaje. La lectura de las diferentes obras literarias deberá acercar al lector a la comprensión de nuestra cultura andaluza, y otras culturas así como otras épocas.

1.4.2 *Escribir en marco curricular de la enseñanza del lenguaje escrito en EI y EP.*

Escribir en situaciones reales. La escritura en ambas normativas es un proceso que se debe de dar en situaciones y contextos significativos mediante el uso y producción de textos de uso social con el fin de que sean capaces de producir e interpretar textos de la sociedad letrada.

Escribir como un proceso complejo cognitivo e intelectual. Importancia de la planificación y la revisión. Se debe tender a escribir para pensar y darle forma al pensamiento. Ambas normativas ponen hincapié en que los niños deben escribir para comunicar de una forma adecuada ideas o sentimientos. La planificación y la revisión son estrategias fundamentales para abordar la composición de mensajes.

Variedad de soportes, la importancia de la Tics. Acercar a los niños al lenguaje escrito mediante diferentes soportes (pizarras, papel, carteles...), entre ellos los teclados y las pantallas, internet, y diversos programas informáticos.

Existen multitud de rasgos compartidos entre el enfoque curricular de la enseñanza de la lengua escrita en EI y EP, entre ellos debemos destacar la funcionalidad de la lengua escrita, la importancia del disfrute y la motivación y el uso de numerosos textos de uso social a través de diversos soportes y de forma transversal a todas las materias (Sánchez y Barragán, 2012). De esta forma, y acorde con el planteamiento propio del constructivismo, lo único que diferencia el tratamiento de la enseñanza del lenguaje escrito en EI y en EP sería el nivel de exigencia que se tiene hacia los alumnos según el proceso evolutivo en el que se encuentren junto con las ayudas que precisan en vistas a un mayor desarrollo de la autonomía. Además, en la normativa de EP se abordan otros objetivos en cierta medida ausentes en la normativa de EI como el de conocer otras lenguas a través del lenguaje escrito, aumento de la capacidad de comprensión lectora, la lectura realizada con ojo crítico, mayor corrección y adecuación de los textos escritos etc.

En definitiva podríamos traducir que en el ciclo de EI hablamos de una aproximación al lenguaje escrito en función de las necesidades y desarrollo evolutivo del alumnado, mientras que en EP la enseñanza del lenguaje escrito se aborda de una forma más intensiva siendo la visión pedagógica de ambos marcos curriculares la que venían defendiendo todos nuestros autores (Fons, 2000; Domínguez y Barrio 1997; Ferreiro y Teberosky, 1979; Tolchinsky, 1993 y otros).

Sin embargo, a pesar de las orientaciones curriculares se han detectado, como vimos anteriormente, tres formas de actuación docente en el aula: práctica instruccional, práctica multidimensional y práctica situacional (González et al, 2009). Además, en dicho estudio se encontró que en nuestro país se da una mayor frecuencia del perfil situacional en EI y del instruccional en EP.

Los perfiles de prácticas más próximos al planteamiento curricular actualmente en vigor serían los que hemos denominado *multidimensional* y *situacional*. “El *situacional* plantea el acceso a una alfabetización escolar desde la experiencia vital de los niños, ya que la lengua escrita se muestra como herramienta de utilidad para resolver problemas en la realidad (...) El progresivo dominio del conocimiento escolar se produce a partir de actividad situada de enseñanza y aprendizaje (...) por otro lado, el perfil de prácticas *instruccional* (...) plantea un acceso a la

alfabetización que enfatiza el conocimiento escolar del código descontextualizado y el recurso a materiales de lectura y escritura específicamente diseñados para la escuela” (Sánchez y Barragán, 2012).

1.5 Programa de tránsito de Educación Infantil a Educación Primaria y tratamiento de la lengua escrita

Existe una consistente base jurídica que plantea la necesidad de elaborar un programa que facilite una adecuada transición de los alumnos de EI a EP. Diferentes normativas coinciden en la necesidad de orientar al profesorado para que mejore la respuesta educativa hacia su alumnado y que el paso de una etapa (EI) a la otra (primer ciclo de EP) sea continuo, gradual y coherente con el fin de evitar cambios bruscos. Para ello el establecimiento de los objetivos y los contenidos necesarios en ambas etapas, así como las medidas de adaptación deben establecerse de forma conjunta y esto solo es posible con una buena coordinación entre el profesorado de un curso y el del siguiente.

¿Qué encontramos en las diferentes normativas en cuanto a la transición entre Educación Infantil y Educación Primaria?

La Ley de Educación de Andalucía (LEA) (Ley del 10 de diciembre, por la que se regula la educación en Andalucía) establece sus propios objetivos educativos y las medidas para alcanzarlos y hace referencia en el Artículo 44 a la coordinación entre los centros de educación infantil y los de educación primaria estableciendo que: “1. Se reforzará la conexión entre los centros de educación infantil y los de educación primaria, con objeto de garantizar una adecuada transición del alumnado entre ambas etapas educativas y facilitar la continuidad de su proceso educativo. 2. A tales efectos, al finalizar la etapa de educación infantil, los tutores y tutoras elaborarán un informe individualizado sobre las capacidades desarrolladas por cada niño o niña. 3. Reglamentariamente, se establecerán las obligaciones de los centros y de sus órganos de gobierno y de coordinación docente respecto a lo regulado en el presente artículo.”

La Orden de 29 de Diciembre de 2008 de conformidad con el artículo 44.2 de la ley 6/2006 de 24 de octubre de 29 de julio y el artículo 10.1 del Decreto 428/2008 nace en virtud de establecer una normativa básica que ayude a sistematizar la evaluación del alumnado así como facilitar el asesoramiento y el intercambio de información entre el centro, las familias y los profesionales. En su Artículo 11 se dispone que “1. Con objeto de garantizar una adecuada

transición del alumnado entre la etapa de educación infantil y de educación primaria, así como de facilitar la continuidad en su proceso educativo, los centros docentes que imparten educación infantil establecerán mecanismos de coordinación con los centros docentes a los que se incorpora su alumnado. 2. Con esta finalidad, durante el último trimestre del curso escolar, los directores o directoras de los centros docentes que impartan el segundo ciclo de la Educación Infantil, y en su caso, los orientadores de referencia, mantendrán reuniones con los de los centros de educación Primaria a los que se encuentren adscritos. 3. En todo caso, los informes individualizados de final del segundo ciclo serán remitidos a la secretaría del centro de Educación Primaria para su traslado a los maestros tutores o maestras tutoras de primer curso que correspondan. 4. La dirección de los centros en los que se imparte el segundo ciclo de la educación infantil y la educación primaria garantizará la adecuada transición del alumnado entre ambas etapas.”

La Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía en conformidad con el Decreto 428/2008, de 29 de julio establece que “para asegurar el tránsito adecuado entre las etapas de educación infantil y educación primaria, será necesario llegar a criterios de actuación conjunta mediante la utilización de estrategias de coordinación entre los docentes de ambas etapas educativas, sin perder de vista que la etapa de educación infantil tiene sentido en sí misma, por lo que no debe supeditarse a etapas posteriores”

Tras lo dispuesto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y el Decreto 213/1995, de 12 de septiembre de 1995 en cuanto a la organización de la orientación y la acción tutorial la Dirección General establece la ORDEN de 16 de noviembre de 2007, por la que se regula la organización de la orientación y la acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria. Dicha Orden establece en su artículo 12 que los programas de acogida y tránsito entre etapas educativas formarán parte del Plan de Acción Tutorial, estableciendo que los centros han de organizar actividades que faciliten tanto la adaptación escolar de los alumnos/as de nuevo ingreso como la transición entre etapas. Según el artículo 12 de dicha Ley Orgánica los programas de acogida y tránsito entre etapas educativas formarán parte del Plan de Orientación y Acción Tutorial, y favorecerán la adaptación escolar del alumnado de nuevo ingreso en el mismo, así como la transición entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria.

Sin embargo, esta normativa solo hace mención a la transición entre la etapa de primer ciclo de EI y segundo ciclo de EI y entre EP y Educación Secundaria, es decir, no existen alusiones claras a la transición que los niños de EI viven cuando pasan a la etapa de EP, lo que no significa que debamos ignorar la necesidad de establecer un instrumento de tránsito específico para el paso de EI a EP, pues tal y como acabamos de ver, distintas leyes, órdenes y decretos establecen la necesidad de elaborar herramientas de coordinación, y más allá del currículo, el alumnado de EI precisa de este instrumento de tránsito para que pueda disfrutar de un aprendizaje coherente con el marco teórico que anteriormente hemos defendido, debido a que existen diferencias de funcionamiento entre la etapa de EI y EP y estas diferencias son aún más pronunciadas en lo que a la enseñanza de la lengua escrita se refiere y esto es una realidad que afecta directamente en el aprendizaje de los niños. Una vez analizado el marco legal que avala toda la investigación y aportaciones teóricas en cuanto al lenguaje escrito, nos adentraremos en un centro real para contextualizar y diseñar nuestra propuesta.

2. PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO PARA EL TERCER CURSO DE EDUCACIÓN INFANTIL

2.1 Contextualización de la intervención: CEIP Cristóbal Colón

Para completar el estudio de las condiciones de aprendizaje del lenguaje escrito definiremos el contexto en el que llevaremos a cabo una propuesta que responda a lo que se nos demanda desde la legalidad nos adentraremos en El CEIP Cristóbal Colón. Este centro está situado en una zona urbana de la ciudad del Puerto de Santa María en la provincia de Cádiz en la carretera de Fuentebravía.

Los alrededores de esta zona suelen ser considerados como barrios deprimidos debido a la situación cultural y económica precaria en el que viven muchos de los alumnos que acuden al centro. Este centro educativo se halla atravesado por diversas problemáticas: las matrículas que año a año van disminuyendo, altos índices de fracaso escolar y absentismo, escasa participación de las familias, ausencia de vinculación interinstitucional etc. Por ello el centro cuenta solo con tres grupos en EI (el aula de 3,4 y 5 años) y dos grupos por cada curso de EP.

2.1.1 Aspectos del centro

La sociedad intercultural que vive este centro precisa de una actuación que intenta paliar los desfases culturales, lingüísticos y pedagógicos, necesitando de una atención especial para la traducción del idioma y niveles educativos. Los recursos y apoyos que el centro oferta son:

- Aula de Educación Especial (PT)
- Aula de Audición, Lenguaje (Logopedia)
- Profesor de Compensación Educativa.
- Profesora apoyo sustituciones.
- 18 horas restantes del resto de maestros para refuerzo pedagógico puntual.
- 9 horas de atención del asesor de E.O.E.
- 8 horas de atención de la maestra de compensatoria del E.O.E.
- 1 monitor/a de Educación Especial.
- 2 grupos del Programa de Acompañamiento Escolar.

Para tomar medidas de apoyo, este centro se basa en *El artículo 15 del Decreto 230/2007, de 31 de julio* y en *el artículo 19 del Decreto 231/2007, de 31 de julio*, respectivamente.

-Para el alumnado de nuevo ingreso realizan reuniones entre el profesorado del centro y el de infantil, para estudiar los informes personales de cada alumno, cuando comienza el curso, se realiza a cada niño una evaluación inicial y con estos datos se deciden la composición de los grupos. Al realizar los grupos el centro trata de formarlos lo más homogéneos posible

-El centro cuenta con compensatoria y realiza grupos de desdoblamiento, sobre todo en las áreas instrumentales de lengua castellana y matemáticas.

-Cuando hay un alumno con necesidades personales, se le aplica la persona de apoyo y en caso contrario (altas capacidades) se desarrollarán programas de ampliación.

La acción tutorial en el centro.

Las actividades de la orientación y la tutoría forman parte del currículo del centro. El tutor ejerce la orientación del aprendizaje del alumnado y el apoyo de su proceso educativo en colaboración con las familias. Las actividades de orientación y tutoría no se plantean de manera azarosa, anualmente se elabora en el centro un Plan de Acción Tutorial (PAT), que se realiza en equipo y coordinado e incluye actividades, recursos, estrategias, modos de evaluación y de intervención en los diferentes ciclos. Sin embargo, dicho el Plan de Acción Tutorial en la actualidad no hace alusiones al tránsito entre EI y EP y esto supone para el centro (que cuenta con ambas etapas) una carencia muy significativa a la que se debe poner solución lo antes posible.

2.1.2 Contexto del aula de 5 años

El trabajo por Proyectos

El trabajo en el aula se suele organizar a partir de los proyectos de trabajo que surgen a partir de circunstancias determinadas: una pregunta de algún alumno, algo que ocurra en el aula, en el centro o en el barrio, alguna visita que reciban, algún acontecimiento importante etc. Siempre es algo que a los niños les despierte interés y les mueva a la búsqueda de respuestas que, a través del desarrollo del proyecto van siendo descubiertas a la par de otras nuevas van surgiendo. Todas las actividades que en el proyecto se realizan tienen un porqué o una utilidad posterior (Díez Navarro, 1995).

La asamblea

En el aula el tutor ofrece gran importancia a la asamblea considerándola como uno de los medios más ricos para desarrollar la lengua oral en los niños, el tutor trata hacerla extensiva a todos los miembros del grupo, para ello modera a los que participan con exceso y estimula a los que no participan. Intentando crear un clima de confianza y seguridad.

El aula

En el aula de 5 años de EI del CEIP Cristóbal Colón se contemplan tres formas principales de trabajo: en gran grupo, en grupos reducidos e individualmente.

Actividades en gran grupo: las actividades de gran grupo son aquellas en las que intervienen todos los niños de la clase y el docente.

Actividades en grupos reducidos: son grupos hablamos de 4 o 5 personas. El docente siempre insiste en que estos grupos deben ser carácter heterogéneo así mismo estos grupos no están siempre compuestos por los mismos niños ya que esto favorece la asignación perpetua de roles. En el aula cuentan con diferentes posibilidades para poder trabajar en pequeños grupos:

- Mesas de trabajo:

Contamos con 4 o 5 mesas circulares que permiten que los alumnos trabajen compartiendo un mismo espacio.

- Rincones:

Para organizar el trabajo el tutor distribuye la clase en pequeños grupos que simultáneamente realicen actividades diferentes. En los rincones se presentan diferentes grados de dificultad y diferentes materiales para que de esta forma todos los niños independientemente de su ritmo de aprendizaje puedan ir al rincón y realizar las actividades de una forma autónoma.

El aula cuenta con rincones fijos y rincones provisionales. Los rincones fijos, tal y como el nombre indica, son aquellos que permanecerán a lo largo del curso, los rincones provisionales, surgen de un proyecto de trabajo, los proponen los alumnos o los docentes y pueden aparecer y desaparecer cuando lo creamos necesario.

Ejemplo⁷:

Los niños de 5 años estaban trabajando un proyecto sobre las orugas, y el maestro trae al aula unas cuantas junto con los enseres necesarios para que sobrevivan (el tipo de planta en el que viven y del que se alimentan, agua para que las plantas se mantengan el máximo tiempo posible etc.) Entonces deciden organizar un nuevo rincón de trabajo colocando unas cuantas mesas y sillas, será el rincón de “Observatorio de orugas” y en él los niños dispondrán de las orugas y sus plantas, un pulverizador de agua para mojar las plantas frecuentemente, una lupa para observar las orugas, un pincel para mantener limpia la mesa de las caquitas de las orugas y una lista para controlar los encargados del cuidado de las orugas cada día.

Los rincones fijos son:

- *Rincón de la casita*: lugar principalmente destinado al juego simbólico donde encontraremos materiales como: cocinita, muñecos/as, accesorios del hogar etc. Y otros materiales relacionados directamente con el aprendizaje del lenguaje escrito como por ejemplo: agendas de teléfonos, papel para apuntar la lista de la compra, recetas del médico, la prensa etc.
- *Rincón de las construcciones*: lugar destinado a la manipulación de materiales varios.
- *Rincón del ordenador*: lugar donde los niños y las niñas podrán manejar el ordenador, escribir textos con el teclado, leer textos o palabras en la pantalla, jugar a juegos, etc.
- *Rincón de los juegos de mesa*: lugar destinado al juego y disfrute a través de multitud de juegos de mesa.
- *Rincón del arte*: lugar donde los niños explotan sus potencialidades artísticas a través de la manipulación de diferentes materiales (rotuladores, pintura, acuarela, arcilla, lápices, ceras etc.)
- *Biblioteca de aula*: es una de las zonas más importantes de nuestra aula, en ella los niños y niñas cuentan con una estantería con literatura de todo tipo y diferentes textos de uso social a su alcance. Tienen también a su disposición lápices, borradores, y papeles de diferente tamaño para escribir textos.
- *Oficina*: la oficina es el lugar más “académico” del aula y no por ello el más aburrido, muchísimos niños adoran esta zona ya que les permite un contacto directo con el docente. En la oficina trabajamos en grupos muy reducidos los materiales relacionados con el proyecto de trabajo que se esté llevando a cabo en ese momento.

⁷ Los ejemplos derivados del contexto de aula son experiencias vividas por la autora en las asignaturas de Prácticum I y Prácticum II del Grado en Educación Infantil.

Ejemplo: Los niños de 5 años están elaborando unos carteles para anunciar al colegio que pronto celebraremos una feria en el Cristóbal Colón, los que quieran trabajar en la elaboración de este cartel (escritura del título, fecha, breve descripción e ilustración) acudirían a la oficina para con ayuda del docente realizar el trabajo. Es competencia del maestro observar que niños frecuentan poco este rincón para animarles a participar en las actividades que allí se proponen.

Actividades individuales: son aportaciones individuales que el niño hace después del trabajo que previamente se ha realizado en grupo. Hay rincones que favorecen más el trabajo individual (oficina, biblioteca, ordenador) y otros que sin embargo promueven más el trabajo grupal (doméstico, arte...).

El Patio

En el centro, el patio y las zonas comunes son elementos plenamente educativos y las intervenciones adultas de acompañamiento cercano tienen plena cabida en este contexto. Por ello es común ver a los tutores jugando con los niños en el recreo, observando insectos, hablando de temas interesantes, solucionando conflictos etc.

Las rutinas

En el aula siempre se realizan una serie de actividades más o menos fijas como la asamblea inicial, visualizar el calendario, charlas sobre el tiempo meteorológico, sobre las fiestas que tenemos, etc., esto permite a los niños situarse en el tiempo y en el espacio lo cual hace que se sientan más seguros, más autónomos y más tranquilos para trabajar en las demás materias.

Como podemos observar el funcionamiento del aula de 5 años guarda mucha coherencia con el marco teórico previamente analizado, concretamente con la intervención docente respecto a la enseñanza de la lengua escrita y el respeto a la evolución natural de dicho aprendizaje por parte del alumnado.

2.2 El contexto de coordinación de la enseñanza de la lengua escrita entre EI y EP

Teniendo en cuenta que existen como hemos visto anteriormente (marco curricular) unas indicaciones curriculares que avalan las investigaciones sobre la enseñanza de la lengua escrita en torno al enfoque constructivista, resulta llamativo que en la realidad de las aulas existan diferentes prácticas docentes más o menos coherentes con lo establecido en el curriculum,

dándose el caso de que las prácticas más afines con las normativas suelen darse en la etapa de EI mientras que las prácticas instruccionales suelen ser más propias en el primer ciclo de EP.

A continuación constataremos si en el CEIP Cristóbal Colón se cumple esta situación, es decir trataremos de determinar las condiciones de aprendizaje de la lengua escrita dentro de las aulas de EI y EP, identificando cuáles son las prácticas o perfiles docentes que allí se dan, para descubrir si en el paso de EI a EP supone incoherencias metodológicas o no.

El método elegido para obtener tal información fue la entrevista semiestructurada (Cohen y Manion, 1990), dicho instrumento nos permite descubrir el perfil sobre las prácticas docentes a través de la verbalización y la reflexión ya que el tipo de entrevista llevada a cabo se trata de un cuestionario oral que admite flexibilidad en el orden de las preguntas. Las preguntas formuladas dependerían de la trayectoria de la conversación, aunque están diseñadas para que correspondan con el hilo del discurso. El objetivo establecido para la entrevista fue el de tener acceso a la coordinación existente entre el ciclo de EI y el ciclo de EP y por otro a aspectos relacionados con la metodología llevada a cabo en el aula y el pensamiento o postura pedagógica de los docentes. Para cada uno de los bloques hemos incluido una serie de preguntas específicas, todas ellas de carácter abierto, es decir, requieren respuestas amplias dando pie a la reflexión en voz alta por parte del docente y así poder acceder a su pensamiento (**ANEXO I**). Las entrevistas se realizaron al final del segundo trimestre del curso académico durante la primera semana de abril, se insistió en la privacidad de las mismas para conseguir la tranquilidad y confianza necesaria para realizarlas, la duración de ambas entrevistas oscilaron entre 20 y 30 minutos. Los datos recogidos en las entrevistas fueron grabados y posteriormente transcritos (**ANEXO II**), y el análisis se desarrolló tomando como referencia los diferentes perfiles de prácticas docentes (instruccionales, multidimensional y situacional) definidos por González et al. (2009) antes mencionados. A continuación mostraremos el resultado final de las entrevistas realizadas:

2.2.1 Las prácticas en EI (5 años)

La entrevista realizada al tutor de infantil 5 años observamos multitud de fragmentos que coinciden directamente con las características del perfil situacional.		
FRAGMENTOS DE LA ENTREVISTA	ANÁLISIS	
<p>E: ¿Propicias que los niños de tu clase lean? ¿Qué ayudas les ofreces? ¿Para qué leen?</p> <p>¿Cuándo leen? ¿Tienes previsto un momento determinado durante el día para enseñar a leer y a escribir? ¿Lo sigues a rajatabla?</p> <p>D: Imagino que sí...la lectura está presente en todo los momentos y rincones del aula, desde la biblioteca, diferentes espacios, las listas de clase... las mismas camisetas que traen los niños que siempre están preguntando...textos de la vida social mapas, periódicos, revistas...ellos leen en cualquier momento no hacemos tareas específicas. Leemos cuando lo necesitamos...</p>	<p>Aquí el docente de El manifiesta que el trabajo de la lectura se da a partir de situaciones que surgen. Así mismo utiliza materiales propios de la vida social como mapas, periódicos o revistas incluso las camisetas de los niños. Lo mismo ocurre con la escritura. Escriben cuando quieren recordar algo, quieren preguntar algo a alguien....</p>	
<p>E: ¿Qué competencias tienen que adquirir tus alumnos cuando acaben este último año de Educación Infantil, que aspectos son los que más valoras?</p> <p>D: Depende del niño hay niños que pueden salir de Infantil leyendo y escribiendo correctamente y otros niños tampoco me planteo mucho más de que sepan organizar sus ideas e introducir las en un texto...pero no espero que vayan a salir todos leyendo y escribiendo.</p>	<p>Al docente no le preocupa la rigurosidad en el reconocimiento y escritura de las letras, no es una competencia a adquirir necesariamente antes de la transición Infantil-Primaria. Los niños/as tienen libertad de escribir palabras o textos aun sin conocer todas las letras.</p>	
<p>E: ¿Qué importancia concedes a la ortografía en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito? ¿Por qué?</p> <p>D: Al principio ninguna... son normas arbitrarias que no tienen ningún sentido...ya las aprenderá...somos adultos y aún tenemos faltas ortográficas...me parece secundario...hay que aprenderlo pero cuando el niño ya esté maduro y controle bien las diferentes fases de la escritura...</p>	<p>Los errores de ortografía son por el momento ignorados para el docente de EI, que expone los trabajos de los niños sin tenerlos en cuenta.</p>	

2.2.2 Las prácticas en EP (primer ciclo)

En la entrevista realizada al docente de 1º de primaria observamos multitud de fragmentos que coinciden directamente con las características del perfil instruccional que veíamos anteriormente en el marco teórico.				
FRAGMENTO DE LA ENTREVISTA				ANÁLISIS
<p>E: ¿Cómo actúas cuando un alumno tiene dificultades a la hora de producir una palabra o texto?</p> <p>D: Bueno...primero dividiríamos las palabras en fonemas y asociaríamos los fonemas que sabe, e introduciríamos mediante dibujos el que no conoce.</p> <p>E: ¿Qué competencias tienen que adquirir tus alumnos cuando acaben este último año de Educación Infantil?</p> <p>D: Hombre el conocimiento de las letras, todas...y de la formación de algunas palabras mínimas, que sepan que al unir consonantes y vocales pues forman...la discriminación de vocales y consonantes, la discriminación de palabras, el...no sé qué más decirte, no me lo he planteado tanto...</p>	<p>E: ¿Consideras que a veces los profesores de Educación Infantil deberían ser más exigentes en lo que al aprendizaje de la lengua escrita se refiere? ¿Por qué?</p> <p>D: Es que, deben de ser más estrictos porque después el material que utilizamos en Primero ya lo exige, es que yo no puedo trabajar con ellos, porque los libros de 1º, desde el primer trimestre ya me exigen que el niño sepa leer y escribir y meterlo en la rayita, entonces yo es por eso por lo que quiero ser más exigente porque si no, no puedo, con las exigencias que tenemos desde la legalidad y desde los libros...sino tu tendrías que trabajar sin libros, más que nada por las exigencias de la ley por las exigencias del trabajo que utilices en la clase, porque si no es que yo en octubre no puedo empezar el libro....</p>	<p>E: ¿En qué te fijas para comprobar que los niños están mejorando en su capacidad de leer y escribir? ¿Cómo compruebas los progresos?</p> <p>D: En la velocidad que leen y en la comprensión. Porque yo además en clase hago ejercicios de una lectura y por detrás hay unas preguntas y no le pueden dar la vuelta, entonces yo tengo un cronómetro y se ponen en la lectura, luego en el cronómetro me apuntas: aquí he tardado 60 segundos, 90 o lo que sea y después le das la vuelta y tienes que contestar a las preguntas...</p>		<p>En este fragmento es fácil comprobar como el docente recurre al conocimiento de las letras y de los sonidos que las representan para enseñar a leer y escribir.</p>
				<p>En sus valoraciones el docente de EP demuestra que se guía fundamentalmente por los libros de texto para programar los contenidos y las actividades de lectura y escritura.</p>
				<p>Aquí podemos observar como el docente de EP concede especial relevancia al aumento de la velocidad durante la lectura, proponiendo actividades que sirvan como entrenamiento para desarrollar estas habilidades.</p>
<p>E: ¿Propicias que los niños de tu clase lean? ¿Qué ayudas les ofreces? ¿Para qué leen? (para resolver tareas de clase, para divertirse)</p> <p>D: Si, muchísimo, los estimulo con caritas y sobre todo que lo cuenten en clase, es una manera de entender más lo que han leído, un niño que lee bien y lee rápido...entiende todo lo que vaya leer, sea un problema del libro o sea un recibo de la luz...cualquier cosa. Trabajamos también mucho la biblioteca del aula, los niños se llevan los libros, y lo que hago es que los motivo con caritas de Pupi que es nuestra mascota.</p>				<p>El docente de EP incentiva el gusto por la lectura a partir de elementos externos que poco favorece el desarrollo de la lectura como medio de disfrute.</p>

En conclusión, las entrevistas han resultado un medio idóneo para la asignación de perfiles docentes. Desde el discurso de ambos maestros se comprende que el tutor de EI parece llevar a cabo una práctica fundamentalmente situacional, mientras que desde las prácticas del de EP son más instruccionales, aunque debemos matizar que se observan en el docente de EP rasgos multidimensionales en la importancia que concede a la caligrafía, o la libertad que otorga a los alumnos a la hora de utilizar uno u otro tipo de letra.

E: ¿Y utilizas algún tipo de letra en concreto?

D: No porque ya en primero lo mismo en el ordenador tienen la de imprenta, o en los libros tienen imprenta también, ellos escriben como quieran lo que pasa que tienen que respetar mayúsculas y minúsculas, estamos trabajando con la lazada pero hay muchos que a lo mejor no me la escriben y no pasa nada, si me escriben la palabra correctamente con sus mayúsculas y sus minúsculas...

O también el respeto que muestra al desarrollo evolutivo de los niños en el aprendizaje de la lengua escrita - *yo lo que no quiero es machacar a los niños de tres años, a decir que tú tienes que...como pasa en otros lado por el prestigio...tú puedes tener clases que te demanden mucho...yo soy de las de que a todos los niños hay que ir subiéndoles los escalones, pero ¿qué pasa? que tú tienes también que ver a quien le puedes dar y no machacarlos de Infantil...*

Estos rasgos que parecen no pertenecer al perfil instruccional nos lleva a plantearnos que es posible organizar medidas de coordinación en cada una de las etapas lo que permite que tanto EP como EI concedan a sus prácticas en el aula un enfoque constructivista acorde con las exigencias de la legalidad y refrendado por la investigación.

Resulta paradójica la falta de coordinación existente entre los docentes de ambas etapas, que no se reúnen en ningún momento para intercambiar opiniones o información sobre la trayectoria de los niños, la programación, aspectos metodológicos etc. El docente de EI afirma:- *y con Primaria ya hace por lo menos dos años que no tenemos ningún tipo de reunión...se supone que hay establecidas una serie de reuniones que las establece el jefe de estudio y desde hace dos años no nos estamos reuniendo no sé por qué.* Y en el caso de haber existido algún tipo de reunión o toma de contacto denótese la insatisfacción de ambos docentes al respecto: - *otras veces es el jefe de estudios es el que las ha establecido (...) anteriormente (...) no sé si sirvió para mucho (...) además nos pedían unas cosas muy raras que no entendíamos: que los niños llegaran a primaria sabiendo recortar y silabeando...ellos trabajan de forma más tradicional...empiezan cada fonema, lo típico la “p” la “r” cuando no*

terminan uno no pasan a otro...con las consecuencias que tiene en un niño que ya sabe leer...que se aburre o está destrozando el trabajo que se ha hecho en infantil con este niño. (Docente de EI). - hicieron ellos una reunión para ver qué tipo de libro se podía llevar a cabo, lo que pasa que aquí, ellos (los de Infantil) al no utilizar libros, si no al trabajar por proyectos pues ningún libro les gusta... (Docente de EP)

Nuestro análisis coincide con los resultados descritos por de González et al. (2009) en cuanto a la mayor frecuencia de prácticas situacionales en EI y prácticas instruccionales en EP. Los alumnos provenientes de un contexto de prácticas situacionales pasarán de un año a otro contexto donde las prácticas son instruccionales, y todo ello bajo la inestabilidad que provoca la falta de coordinación entre ambos ciclos. Nos preguntamos si este cambio es lógico.

Hemos, sin duda, identificado una problemática en el centro en cuanto a la coordinación entre ambas etapas que impide que el tránsito del alumnado de EI a EP mantenga la progresión que se estima conveniente tanto desde la legalidad como desde las investigaciones, esta falta de coordinación se da específicamente en la enseñanza de la lengua escrita, algo muy común en los centros educativos donde los docentes de EI y EP tienen posiciones muy distantes, a este complejo panorama debemos añadir que en el paso de la etapa de EI a la etapa de EP los niños no siempre han culminado el acceso a la lectura y la escritura autónoma lo que da lugar a que el inicio de Primaria suponga o bien un atraso para aquellos que ya conocen de sobra el lenguaje escrito o serias dificultades para los que aún no leen/escriben autónomamente.

Nos situamos por tanto ante el objetivo principal de este estudio, la búsqueda y aplicación de soluciones que pongan fin a estas discordias y promuevan una enseñanza compartida del lenguaje escrito en EI y el primer ciclo de EP. A continuación nos detendremos en cada una de las diferentes aportaciones que nos permitirán abordar con éxito esta problemática.

3. DISEÑO DE UNA INTERVENCIÓN PARA COORDINAR EL TRÁNSITO

Tras el análisis del marco teórico y el contexto de nuestro centro, no podemos cuestionar que todos los alumnos han tenido muchas experiencias con la lectura y la escritura gracias a la ayuda y el modelo del docente, aun así llegan a la EP con diversos niveles en el aprendizaje que son resultado del desarrollo evolutivo natural de cada niño. El paso a la EP supondrá un cambio de planteamiento que es asimismo distinto a lo que sugiere el enfoque curricular.

Si bien es cierto que hay ciertos cambios que son inevitables: el nuevo docente, la incorporación de nuevos especialistas en las clases, el cambio de aula etc. existen muchos aspectos, sobre todo a nivel metodológico que deben ser consensuados por ambas etapas educativas, por lo tanto es imprescindible la estrecha relación y coordinación entre los docentes que tutorizan el último curso de EI (5 años) y los profesores que tutorizan 1º de EP, así como los especialistas que trabajan día a día en cada una de las aulas, todo ello para que el alumnado viva la transición de una forma progresiva, secuenciada y coherente dejando atrás los cambios bruscos que tan lejos quedan de nuestra concepción evolutiva de la infancia.

Esta estrecha relación entre los docentes de ambos ciclos debe también servir para pactar los aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua escrita, pues tal y como se aprecia en la entrevista a los docentes del CEIP Cristóbal Colón, a pesar de que existe un marco legal compartido y un proyecto educativo de centro existen visiones discordes por parte del docente de EI y el de EP en cuanto a las exigencias, competencias, actividades, concepciones y evaluación de este tipo de aprendizaje, es decir se constata que existe una evidente falta de coordinación entre ambas etapas.

Una coordinación más frecuente entre los maestros de EI y los del primer ciclo de EP promueve aceptar como algo habitual y enriquecedor los diferentes niveles en los que los alumnos de EI se encuentran al terminar su último curso, de forma que tras identificar el problema existente proponemos a continuación una intervención que cubra tanto los que se demanda desde la legalidad, como desde la realidad de las aulas.

3.1 Medidas generales de coordinación

Desde el marco legislativo se hace referencia a la necesidad de establecer medidas generales que promuevan la adaptación del alumnado de Infantil a la nueva etapa educativa. Se trata de tomar sencillas decisiones en cuanto a la organización del centro que permitan que poco a poco los alumnos de 5 años vayan entrando en contacto con las rutinas propias de EP, los horarios, el nuevo docente y los nuevos espacios. Tras reunir la documentación en red disponible en las páginas publicadas por los centros, estableceremos en el CEIP Cristóbal Colón la siguiente intervención general:

PROGRAMA DE TRÁNSITO DE EDUCACIÓN INFANTIL A PRIMARIA (MEDIDAS GENERALES)		
ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN	RESPONSABLE
Reuniones.	Una reunión por trimestre.	El tutor de infantil 5 años y el tutor de 2º de Primaria.
Modificación en las ubicaciones.	Durante los meses de mayo y junio.	El tutor de Infantil 5 años.
Compartimos el recreo con los alumnos/as de primaria.	Durante el 2º y 3º trimestre todos los martes y jueves.	El tutor de Infantil 5 años y el tutor de 2º de Primaria.
Organización de los apoyos.	Durante todo el curso.	El equipo directivo, el departamento de organización y los tutores del primer ciclo de Primaria.
El primer día de clase.	El 1º día de clase.	El antiguo tutor de Infantil 5 años y el tutor de 1º de Primaria.
Contando nuestra experiencia.	Un día en el mes de mayo o junio.	El antiguo tutor de Infantil 5 años y el tutor de 1º de Primaria.

3.1.1 Reuniones

-¿En qué consiste?

Se trata de una práctica muy usual que llevan a cabo los diferentes centros educativos con el objetivo de que los diferentes profesionales puedan intercambiar experiencias, puntos de vista, tratar diferentes temas o tomar decisiones.

-¿Cómo lo llevaremos a cabo?

Se establecerán al menos una reunión por trimestre en la que el docente del último año de EI se agrupará con el de 2º de EP (futuro docente de 1º de EP de los niños que en ese momento estén cursando el último curso de EI).

-Valor de la propuesta

Las reuniones son un medio ideal para lograr el conocimiento mutuo acerca de la forma de trabajar de los tutores de ambas etapas. El docente de EI mostrará al de EP con detalle en qué ha consistido el trabajo que se ha llevado a cabo a lo largo de todo el trimestre en su aula, haciendo especial hincapié en las experiencias con la lectura y la escritura de forma que el maestro de EP pueda conocer cuál es el planteamiento metodológico que se está llevando a cabo en EI.

Estas reuniones también permitirán comunicar al docente de primaria cuáles son los progresos de cada uno de los niños del aula lo cual permitirá que el docente de EP tenga un conocimiento constante del momento evolutivo en el que se encuentra cada uno de sus futuros alumnos de cara a que cuando empiecen el primer curso de EP los niños no se vean sometidos a reaprender letras que ya conocen de sobra, o adquirir etiquetas del tipo “alumno que aún no sabe leer ni escribir” que son tan injustas como fuera de lugar si se conocen las investigaciones en cuanto a las características evolutivas del niño en estas edades y las diferentes etapas por las que los niños van pasando desde los 2 a los 7 años aproximadamente⁸.

⁸ Ver marco teórico. Págs. 9-13 de este trabajo.

3.1.2 *Modificación en las ubicaciones*

-¿En qué consiste?

Consiste en cambiar la ubicación de las entradas y salidas del alumnado de EI de 5 años para que puedan compartir el acceso y salida del centro con el alumnado de EP. El alumnado de EI acudirá en fila hasta la clase cuidando la organización, esto supone adecuarse a ciertas normas que están establecidas para el alumnado de EP: los familiares ya no podrán acompañar a los niños a la puerta del aula, ni resolver dudas con los tutores aprovechando los momentos de acceso al aula.

-¿Cómo lo llevaremos a cabo?

Esta modificación se llevará a cabo a partir de mayo, previamente los alumnos de 5 años informarán a sus familiares mediante una nota informativa⁹.

- Valor de la propuesta

Esta medida tiene como objetivo que familiares y alumnos se habitúen a la nueva ubicación y poco a poco se adapten a las normas que este cambio supone.

3.1.3 *Cambio de horarios*

-¿En qué consiste?

Consiste en una pequeña reducción del tiempo destinado a desayunar y el dedicado a jugar en el patio.

-¿Cómo lo llevaremos a cabo?

Durante el último trimestre atrasamos 10 minutos la hora del desayuno y acortamos 5 minutos el recreo.

⁹ Esta “nota informativa” podría dar pie a la realización de una actividad autónoma de escritura por parte del alumnado de 5 años, aunque por razones de espacio no podemos detenernos en su diseño.

-Valor de la propuesta

El fin es asemejar los horarios a los del alumnado de EP, con el único objetivo de que los niños de EI no sufran un cambio tan drástico cuándo empiecen 1º de EP. Se trata de hacer que esta reducción de tiempo sea de forma progresiva evitando así los saltos que podrían provocar el malestar del alumnado.

3.1.4 Compartimos el recreo con los alumnos/as de Primaria

-¿En qué consiste?

El patio en el CEIP Cristóbal Colón es un lugar y momento de libertad para los niños donde desarrollan muy a menudo su actividad motora, lo que no significa que no se lleve a cabo una organización cuidada de actividades de socialización y experimentación activa del medio natural (Paniagua y Palacios, 2012). Este lugar cuenta con dos zonas claramente diferenciadas, “el patio de los mayores” donde salen los niños de 1º a 6º de EP, y el “patio de los pequeños” donde salen los niños de EI (3,4 y 5 años).

Nuestra propuesta consiste en que los niños de 5 años puedan salir al patio de los mayores y compartirlo con los alumnos de EI.

-¿Cómo lo llevaremos a cabo?

A partir del segundo trimestre el alumnado de 5 años saldrá dos días a la semana (martes y jueves) al patio de los mayores, para poder jugar con los niños de EP. Semanas antes se irá orientando tanto a los alumnos de EP como a los de 5 años la necesidad de respetar las normas que están dirigidas a una adecuada convivencia.

-Valor de la propuesta

Esta medida puede ser muy favorable para el desarrollo de los niños, ya que tendrán la oportunidad de relacionarse con sus iguales de otras edades, los cuales pueden influir en su aprendizaje, aportándoles nuevos conocimientos y experiencias.

Por otra parte es muy positivo que el profesorado de EI pueda compartir su espacio en cierta manera “libre” con el de EP pues de esta forma favoreceremos intercambios entre ambos profesionales. Esta medida permite que el profesorado de EP tenga posibilidad de conocer más a fondo al alumnado de EI y de igual manera el alumnado de EI podrá tener un contacto directo con su futuro tutor de EP. Finalmente esta es una medida de adaptación que permitirá

a los pequeños descubrir y adaptarse al espacio en el que convivirán cada día en el curso siguiente.

3.1.5 Organización de los apoyos

-¿En qué consiste?

El apoyo escolar dentro del aula en la que está escolarizado el alumnado, es la modalidad de apoyo más escasa y extraña de ver en nuestros centros escolares. La modalidad que predomina es el apoyo fuera del aula (Felices, 2014).

Sin embargo, afortunadamente en el CEIP Cristóbal Colón, los apoyos se dan dentro del aula, de forma que tres días en semana un maestro de cualquier otra clase aprovechará sus huecos libres para acceder al aula de EI para colaborar con el tutor, este punto fuerte por parte del centro también puede ser una medida para suavizar el tránsito de EI a EP.

-¿Cómo lo llevaremos a cabo?

Los responsables de ejercer el apoyo dentro del aula de EI serán los maestros de 2º de EP (ya que posteriormente tutorizarán a ese aula de EI cuando accedan a 1º de EP).

Esta es una medida posible a nivel organizativo ya que, en el CEIP Cristóbal Colón todos los maestros tienen asignadas unas horas para proporcionar apoyo a otras aulas, basta con que el equipo directivo organice los horarios (tanto del aula de 5 años como la de 2º de EP) de forma que en los momentos en los que otros profesionales (docente de inglés, educación física etc.) entran en el aula de 2º de EP, el tutor accederá a el aula de EI para proporcionar la colaboración. Los horarios de EI han de estar organizados para que durante el momento de apoyo por parte del tutor de 2º coincidan con la estancia del tutor de EI en su aula de referencia.

El número de horas en las que el tutor de 2º de EP accede al aula de EI viene determinado por las características del aula de 5 años (número de alumnos/as, alumnos/as con NEE etc.). Pues el equipo de orientación del CEIP Cristóbal Colón establece que a mayor necesidad mayor número de horas de apoyo, siendo la etapa de EI la que más apoyo necesita en todo el centro.

-Valor de la propuesta.

Fundamentalmente, el objetivo principal de esta propuesta es que los niños de EI vayan conociendo a sus futuros maestros, y a su vez los maestros de EP vayan conociendo las

particularidades de sus futuros alumnos: sus características, sus diferentes niveles de adquisición de la lengua escrita, su proceso de mejora etc. Así mismo el docente de EP tendrá la oportunidad de ver qué actividades realiza el docente de EI, cómo organiza la clase, con qué dificultades se encuentra etc. Esta medida evitará que cuando los niños de EI vayan a EP se encuentren con un maestro desconocido que a ciegas empieza a organizar su clase, sin tener en cuenta las características del alumnado, el trabajo previo realizado en la etapa de EI, y las dificultades o capacidades con las que cada uno cuenta. – Además, esta propuesta complementa la información de las reuniones-

3.1.6 El primer día de clase

-¿En qué consiste?

El primer día de clase, el nuevo alumnado de 1º de EP será recibido por el antiguo docente de EI que los acompañará con su tutor a su nueva aula.

-¿Cómo lo llevaremos a cabo?

Previamente quedará establecido que la hora de entrada 1º de EP tendrá lugar un poco antes que el resto de cursos con el fin de que el docente de EI pueda estar presente ese primer día.

-Valor de la propuesta

El objetivo principal de esta propuesta es que los niños se sientan acompañados en este día tan importante por el que ha sido su referente afectivo durante la etapa de EI.

3.1.7 Contando nuestra experiencia

-¿En qué consiste?

Una pareja de alumnos de 1º de EP visita al grupo de EI para contar su experiencia a lo largo del año (cómo trabajan, qué lugares han visitado, qué área le gusta más, qué cosas han aprendido...).

-¿Cómo lo llevaremos a cabo?

Esta actividad se realizará en el último trimestre. Por un lado el docente de 1º de EP deberá seleccionar dos o tres alumnos del aula que se ofrezcan a contar la experiencia vivida. Para ello entre toda la clase deberán planificar qué experiencias van a nombrar, aspectos positivos y

negativos de lo vivido, actividades que están realizando durante el curso, como es el día a día en 1º de EP etc. Esta actividad supone elaborar un guion de aquello que van a exponer a los más pequeños con el fin de que no se quede nada en el aire.

Por otra parte los alumnos de 5 años deberán agruparse para determinar posibles preguntas, dudas o cuestiones que les gustaría que los alumnos de 1º les resolvieran.¹⁰

Valor de la propuesta.

Esta propuesta fomentará una vez más la adaptación a la futura nueva etapa por parte del alumnado de EI 5 años ya que tendrán la oportunidad de intercambiar información, solventar dudas, inquietudes etc. Hablando con sus iguales poco a poco lo desconocido empezará a ser conocido y el cambio será un poco más gradual.

3.2 Medidas específicas de coordinación en cuanto a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito

Esta es la parte de la intervención que cobra mayor relevancia ya que abordaremos el tránsito de etapa a etapa en relación al aprendizaje de la lengua escrita. Las medidas que a continuación presentamos fomentan un paso de etapa a etapa coherente con el currículo y con el marco teórico anteriormente expuesto y responde a lo que en multitud de centros se está demandando: el trabajo en equipo entre EI y primer ciclo de EP.

¹⁰ Esta medida general implica también una actividad relacionada con el desarrollo de la comunicación escrita tanto para los niños de EI como para los de EP, nuevamente por razones de espacio no nos podremos detener en ella.

PROGRAMA DE TRÁNSITO DE EDUCACIÓN INFANTIL A PRIMARIA (MEDIDAS ESPECÍFICAS)		
ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN	RESPONSABLE
El trabajo por proyectos.	Durante todo el curso.	El tutor de Infantil 5 años y el tutor de 1º de Primaria.
Lectura de cuentos.	Durante todo el curso los viernes a terminar el recreo.	El tutor de Infantil 5 años y el tutor de 1º de Primaria.
La biblioteca de aula y centro.	Durante todo el curso.	El tutor de Infantil 5 años y el tutor de 1º de Primaria.
Adaptación al tipo de letra	Durante todo el curso.	El tutor de Infantil 5 años.
Disposición de un estuche de trabajo.	Durante todo el curso.	El tutor de Infantil 5 años.
La evaluación	Durante todo el curso, una vez por trimestre.	El tutor de Infantil 5 años y el tutor de 2º de Primaria.

3.2.1 Actividades compartidas

-¿En qué consiste?

Se trata de llevar a cabo diferentes de actividades en las que los alumnos de 1º y 2º de EP trabajan junto a los de 5 años de EI.

-¿Cómo lo llevaremos a cabo?

El diseño de estas actividades compartidas no tiene por qué establecerse de una forma rígida, estas actividades pueden ir surgiendo cada año o variando según el docente que las propone o las necesidades de los niños.

A principio de curso el maestro de EI ideará al menos una actividad por trimestre en la que el alumnado de 1º de EP participará junto al de EI. Así mismo el docente de EP ideará actividades en las que los niños de 5 años trabajen con los de 1º de EP.

Cada aula (la de 1º de EP y la del último curso de EI) se dividirá en dos grupos, de forma que cuando mitad de la clase de 5 años visite el aula de 1º de EP para realizar una actividad con los mayores, mitad de la clase de EP visitará el aula de EI para realizar la actividad con los pequeños programada por el docente de EI y viceversa.

Estas actividades pueden estar relacionadas con cualquiera de las tres áreas de EI, en incluso pertenecer a más de una de las áreas.

Un proyecto de trabajo compartido.

Si nuestra intención es la de llevar a la práctica un enfoque constructivista, la mejor forma de hacerlo es mediante los proyectos de trabajo, pero si nuestro principal objetivo es el de lograr una auténtica coordinación entre etapas fomentando una enseñanza gradual y coherente de la lengua escrita realizaremos este trabajo por proyectos entre ambas etapas (EI y EP) de forma que programaremos junto al docente de 1º de EP un proyecto de investigación. Este año actuaremos en equipo para poner en marcha de una editorial escolar, no se trata de iniciar un proyecto comercial, sino de comprometerse en una enriquecedora experiencia literaria y educativa, esta idea surge de la iniciativa del ciclo de Educación Infantil del Colegio Tremañes que creó hace unos años una pequeña editorial: “El Tren de los Sueños”. (CEIP Tremañes, 2012).

Nuestro objetivo es que desde nuestra escuela podamos generar documentos de valor creativo, literario o informativo; se trata de vincular su creación a la Biblioteca escolar y que ésta los divulgue en formato impreso y digital, incorporándolos a su fondo bibliográfico y de recursos. Este proyecto requiere en primer lugar que los niños de 5 años estén bien comunicados con los de 1º de EP, así mismo las profesoras han de estar en un contacto continuo, todo ello sin olvidar que aunque estemos coordinados pertenecemos a grupos distintos y hay responsabilidades que nos tenemos que repartir.

- 1) En primer lugar debemos partir de una cuestión ¿qué sabemos y qué queremos saber? Es decir, buscamos ideas previas de los niños o acciones que nos dan pistas sobre su pensamiento. Es el momento de recoger sus preguntas/dudas sobre aquello que quieren saber, y de reunir propuestas de actividades de todo tipo. Para ello necesitamos reunirnos en asamblea, pero lo interesante es que estas asambleas estuvieran conformadas por niños de EI y EP ocupando un mismo espacio, de forma que media clase de EI se intercambiará por la mitad del aula de EP reestableciéndose

dos grupos conformados por niños de una clase y otra. Todo ello tendrá la finalidad de llevar a cabo dos asambleas en las que se produzca un intercambio de información entre niños de los diferentes niveles. Ambas asambleas elaboraran un sencillo mural sobre aquellas conclusiones extraídas, dudas por aclarar etc. Este panel o mural será expuesto en ambas clases en vistas a que todos y todas puedan leer las aportaciones. Esta sesión inicial es la que marcará en principio el transcurso de nuestro proyecto.

- 2) Seguidamente les conducimos a descubrir la necesidad de elaborar un nombre y un logotipo para nuestra editorial, son tareas que nos vamos a repartir de forma que, por elección o sorteo, EI se encargará de una de las tareas y EP de otra.
- 3) Una vez que tenemos nuestra editorial con su nombre y logotipo correspondientes volvemos a reunirnos esta vez en gran grupo para valorar nuestro resultado final y empezamos a decidir qué obra crearemos para inaugurar nuestra editorial, nuestra intención es incentivarlos a crear un libro ilustrado de poemas, pero no nos olvidamos de que ellos son los que tienen la última decisión.
- 4) El docente de EI junto con el de EP organizaremos un nuevo taller: “El taller literario” con el fin de elaborar la obra que inauguraría nuestra propia editorial, para ello contamos con la ayuda de los familiares colaboradores que nos ayudan a organizar el taller y a llevarlo a cabo. Los martes después del recreo volvemos a dividir las clases para volver a agrupar a los alumnos de EI con los de EP con el fin de que ambas etapas vuelvan a trabajar en equipo. Algunos padres colaboradores trabajan en el taller de EP y otros en el de EI. En estos talleres elegimos las poesías, diseñamos las ilustraciones, tratamos de escribirlas etc. Los talleres para elaborar nuestro libro de poesías nos ocupan un trimestre entero, la idea es poder publicar una obra en cada trimestre. Empezamos con el libro de poesías, pero el resto de obras pueden ir surgiendo a lo largo del curso: un cuento escrito entre varios, un libro viajero, la biografía de algún autor de interés, una recopilación de adivinanzas o chistes etc.

-Valor de la propuesta

Esta es una fantástica oportunidad para que EI y EP trabajen juntos en el aprendizaje del lenguaje escrito, dejando atrás esa forma tan dispar de llevar a cabo la intervención por parte de estas dos etapas educativas que tan cerca están la una de la otra. Tanto los mayores de EP como los pequeños de EI tienen un cierto bagaje de conocimientos en torno a los textos que nos rodean día a día, pues los han manejado durante todo el ciclo de EI tanto en la escuela como en su contexto familiar, así que crear nuestra propia editorial y por consiguiente

nuestros propios textos resultaría un medio idóneo para contribuir a seguir desarrollando un ambiente alfabetizador dentro de la escuela, manejando y creando diferentes tipos de texto y propiciando situaciones en las que los niños escriban (sus propias obras) de forma plenamente funcional para después disfrutar de su lectura libre y la de los demás compañeros (Nemirovsky, 2009).

El valor principal de esta actividad reside en que deja de lado la enseñanza tradicional y rutinaria en la que se basan los métodos de enseñanza de la “lectura y escritura”, esta propuesta familiarizamos a los alumnos/as con el lenguaje escrito usando gran variedad de textos través de lo que se nos exige desde la legalidad: la funcionalidad.

En los términos en los que lo hace Fons (2004) es fundamental que busquemos formas de crear situaciones en el aula con la necesidad real de utilizar la lengua escrita, estas situaciones se dan en muchas ocasiones de forma natural (ponemos nuestro nombre en un objeto para no perderlo) pero en otras ocasiones somos los docentes los que debemos de potenciar o crear y proponer este tipo de situaciones. Se trata de fomentar el uso auténtico de la lectura y de la escritura para que los alumnos puedan “construir un conocimiento de su significado más allá de decir o escribir letras, sonidos o palabras permite aprender a leer y escribir de manera contextualizada para diferentes funciones” (Fons, 2004: 43).

El ingrediente fundamental para poder llevar a cabo esta significatividad y funcionalidad que se nos demanda desde la legalidad es el manejo de los diferentes textos de uso social de la vida real como son nuestro propio nombre, un cuento, un poema, un diccionario, una noticia de periódico, una receta de cocina, una carta o correo electrónico, una lista, una nota, unas instrucciones.

Organizar una editorial escolar nos permite sin duda abarcar todo tipo de textos de uso social, lo que beneficia especialmente a los niños de EP donde prima el libro de texto siendo casi un elemento exclusivo del aula. El libro de texto no se encuentra entre los textos de uso social porque sólo existe en la escuela y es raro ver a alguien en la calle o en casa leyendo el libro de lengua de 2º de EP.

Finalmente con nuestra propuesta de crear un libro de poemas también estamos educando en la sensibilidad, una competencia que debe adquirir cualquier buen lector/escritor. Xosé

Ballesteros, director de la editorial “Kalandraka”¹¹ afirma que “cuando hablamos de literatura infantil, lo primero es la poesía: canciones, rimas, trabalenguas... Los niños aprenden a hablar con poesías, se les cantan nanas. Eso es poesía”. Ballesteros incide en la dimensión memorística de la poesía, en su capacidad para introducir en el niño conceptos como el ritmo, la musicalidad, en su capacidad de evocación, de “familiarizar al niño con la dimensión artística del lenguaje”. Se trata de hacer del aula y la actividad que en ella se desarrolla un espacio poblado de cuentos, poemas, canciones etc. Pues esto es esencial para permitir el acceso a la literatura de los más pequeños y así mismo motivar el deseo por aprender a leer (Colomer y Durán, 2000).

- *Lectura de cuentos*

El maestro de EI pactará con el docente de 1º EP que los viernes al terminar el recreo media clase de EI visite el aula de EP y viceversa para la lectura de un cuento y posteriormente la realización de una actividad/debate relacionada con dicho cuento. No todas las semanas será el mismo grupo de alumnos/as de EI el que visitará el aula de EP, si dividimos el aula en dos grupos (A y B) una semana visitaría el grupo (A) los de EP y otra semana le tocaría al grupo (B). De la misma forma se organizarían los niños de EP, una semana visitaría el grupo (A) el aula de EI y otra semana el grupo (B).

-Valor de la propuesta

Los niños se inician en el lenguaje escrito a través de la lectura de cuentos. Wells (2003) afirma, basándose en el Estudio de Bristol sobre el desarrollo del lenguaje, que la frecuencia con la que se les lee a los niños influye directamente no solo en su conocimiento de la lectura y la escritura, sino en su rendimiento académico. “Al escuchar leer en voz alta, los niños se familiarizan con la cadencia del lenguaje escrito, y con la estructura genérica de los relatos y de otros tipos de texto. Además amplían su vocabulario en ámbitos que raras veces son materia de habla cotidiana, y lo que es más importante aprenden que los libros son una fuente de interés y diversión que puede acercarlos a los objetos, lugares y sucesos reales o imaginarios” (Wells, 2003:56).

¹¹ Entrevista citada en Salvatierra (2014).

La lectura de cuentos no solo resultaría beneficiosa en EI, sino que es fundamental que continúe en el primer ciclo de EP donde los momentos de “oír leer a un adulto” escasean y son sustituidos por el tradicional libro de texto.

Con esta medida no solo aumentamos su experiencia y les preparamos para la enseñanza que seguirán recibiendo en la escuela, no solo actuaremos como elemento compensador para aquellos niños que nunca escucharon leer en sus casas, sino que también estaremos propiciando una transición de etapa a etapa gradual y paulatina ya que el alumnado recién llegado a 1º tendrá la oportunidad de recibir la dedicación exclusiva y el afecto del maestro de EI le brindaba al leerle un cuento ya que aunque en EI estos momentos se dan con frecuencia, es habitual que en EP se dejen de llevar a la práctica obviando que los niños y niñas de primero comparten características psicológicas con los de EI.

Bigas (2000) apunta numerosas ventajas de la lectura en voz alta a los niños de EI y primer ciclo de EP tales y como: la internalización del esquema narrativo, la predictibilidad del texto a través de marcas lingüísticas repetidas en la estructura pautada y regular del mismo. Incremento del léxico propio del lenguaje escrito o el desarrollo de la imaginación y fantasía.

3.2.2 La biblioteca de aula y de centro

-¿En qué consiste?

Aunque en el CEIP Cristóbal Colón EI 5 años y 1º de EP tienen bibliotecas propias de aula, se pueden organizar actividades derivadas de este espacio, algunas de estas actividades serán compartidas por ambas etapas. Una de estas actividades se llama “El poeta del mes” y consiste en dedicar el trabajo del aula de EI 5 años y de 1º de EP a un poeta de forma mensual.

-¿Cómo la llevaremos a cabo?

Cada mes lectivo estará dedicado a un autor/poeta. Unas veces los alumnos de EI investigarán sobre su biografía y los de EP sobre sus poemas y otras veces se hará al contrario.

- *Biografía*: búsqueda en la biblioteca de aula, de centro y demás fuentes (internet, familiares etc.) información acerca de la vida del autor (fecha y lugar de nacimiento, curiosidades, gustos y aficiones etc.) elaboración de un mural informativo para exponer a los alumnos de EI/EP y colocar en los pasillos del centro. Este mural

informativo guarda las características de los textos expositivos en cuanto a redacción, tipo de fotografías, lenguaje etc.

- *Poemas*: Elaborar una breve recopilación de poemas representativos del autor/peta del mes para publicar bajo nuestra editorial escolar. La elaboración de esta recopilación guarda las características propias de los textos literarios: lenguaje estético, apertura a la fantasía, posibilidad de introducir dibujos etc.

-Valor de la propuesta

El punto fuerte de esta actividad es que permite que los alumnos de ambos ciclos puedan trabajar conjuntamente dos tipos de texto: El texto expositivo (biografía) y el texto literario del autor (poesía).

Los textos expositivos son muy habituales en la escuela concretamente a partir de EP dónde es habitual el uso de los libros de texto “las características fundamentales de este tipo de texto las constituyen el léxico preciso y la sintaxis clara (...) son habituales en ellos los gráficos, los esquemas y las reproducciones” (Fons, 2004:192).

Para que los niños elaboren el mural con la biografía del poeta del mes deben en primer lugar realizar una búsqueda de información. Esto les permite que poco a poco desarrollen destrezas de búsqueda acudiendo a diferentes materiales o espacios (internet, enciclopedias, bibliotecas etc.) Esto supone además en los términos en los que lo hace Fons (2004) una situación real de lectura ya que “el planteamiento de una duda cognitiva ha llevado a la necesidad de leer, de buscar información en los libros.”

Con este tipo de actividad también desarrollarán diferentes destrezas como saber seleccionar o interpretar la información que les interesa, comprender que una enciclopedia no se lee igual que un cuento, contrastar la información que encuentran en diversas fuentes y compararlas, componer un texto con coherencia etc.

Por otra parte esta actividad también nos permite trabajar a fondo los textos poéticos, o lo que es lo mismo “aprender a percibir la estética del arte y disfrutar de ella” (Fons, 2004: 246). Porque cuando leemos una poesía lo hacemos por puro placer de forma que a través de este tipo de texto incentivamos el gusto por la lectura y potenciamos la sensibilidad necesaria para poder participar en ella.

3.2.3 Adaptación del tipo de letra

-¿En qué consiste?

Se trata de facilitar la adaptación a la letra minúscula/mayúscula ligada ofreciéndola a disposición de los alumnos desde el primer día de clase.

-¿Cómo lo llevaremos a cabo?

Proporcionando a los niños la “letra ligada” junto a la “letra de palo” o “letra script” desde el primer día en los momentos propios de la rutina.

Ejemplo: Estamos en la asamblea y llega el momento de pasar lista. En la pared tenemos espacios para pegar con velcro los nombres de aquellos niños que han venido al cole y otros espacios para incluir a los que se quedaron en casa, cada día un niño es nombrado el encargado de hacer la distribución y puede elegir el tipo de letra con el que quiere “pasar lista”, junto a la zona tiene tres cajas, cada una de ellas contiene tarjetas con los nombres de cada niño/a de la clase, pero en diferentes tipos de letra (imprenta script, mayúscula o “letra de palo” y cursiva).¹²

Por otra parte los alumnos disponen en el rincón de la biblioteca de “cajitas de vocabulario” cada una de ellas hace mención a un tópico (Ej.: “El espacio” “Frases de despedida” “nombres de dinosaurios” etc.) cada cajita contiene tarjetas plastificadas con las palabras que hacen referencia al tópico. En el aula tenemos tres cajitas por tópico, cada una de ellas contiene las palabras escritas en un tipo de letra (ligada, imprenta o script) Estas tarjetas son utilizadas habitualmente por las niñas y los niños como apoyo a la hora de escribir en el rincón un texto de forma autónoma.

Ejemplo: en el aula contamos con un vocabulario con nombres de dioses egipcios, y tenemos tres cajitas: una de ellas contiene los nombres de los dioses en letra ligada, otra en letra de imprenta y otra en letra script. Los niños y las niñas deciden que caja coger, de forma que los diferentes tipos de letras se muestran siempre a su disposición a la hora de elaborar cualquier texto.¹³

Además en el rincón de la oficina¹⁴ con el que cuenta la clase de 5 años del CEIP Cristóbal Colón posee una tarjeta fijada en la mesa en la que tenemos un abecedario con los diferentes tipos de letra y sus respectivas mayúsculas para brindarles a los niños la posibilidad de elegir con que letra elaborar sus textos. Finalmente en aula de El tiene todo su mobiliario etiquetado

¹² Experiencia factible ideada para el aula de 5 años del CEIP Cristóbal Colón.

¹³ Experiencia factible ideada para el aula de 5 años del CEIP Cristóbal Colón.

¹⁴ Ver contexto de aula. Págs. 21-27 de este trabajo.

con los nombres combinando diferentes tipos de letra entre los que se encuentra la letra ligada.

- Valor de la propuesta

En los términos en los que lo hace Fons (2004) el tipo de letra ha sido tradicionalmente uno de los aspectos más controvertidos dentro de la coordinación entre EI y EP siendo incluso motivo de discusión entre el profesorado, aunque en definitiva no es ni mucho menos el aspecto más importante en el que ponerse de acuerdo.

Tradicionalmente el tipo de letra que impera en los primeros años de escolaridad (EI y EP) es la letra ligada, existen según Fons (2004) diferentes argumentos que están a favor de la exclusividad de dicha letra en los primeros años de alfabetización (facilidad a la hora de leer, identificación de la palabra como unidad gramatical, favorece la personalización de letra etc.) sin embargo otras corrientes defienden que “la letra de palo” o “script” resultaría más sencilla a la hora de escribir. Lo cierto es que escribir no es una cuestión meramente gráfica consistente únicamente en la reproducción de grafías de forma que el dominio del trazo de las grafías no es imprescindible para ser un buen escritor o escritora.

La tendencia actualmente es la de comenzar en EI con la “letra de palo” sin hacerla exclusiva debido a que supone una forma sencilla y eficaz de enfrentarse a la producción de grafías en edades tempranas, sin embargo la transición a EP trae consigo el cambio del tipo de letra que llega a veces a ser traumático para algunos niños. Gracias a estas estrategias los niños están desde el primer momento en contacto con las diferentes grafías de forma que no hará falta plantearnos cuando será el momento adecuado para pasar de un tipo de letra a otro “A partir del momento en el que el niño comprende el sistema de escritura, es decir, cuando llega a la etapa alfabética, es el momento más rentable para introducir y practicar grafías ligadas. La experiencia pone de manifiesto que su aprendizaje a partir de este momento es rápido, y muy a menudo, se acaba de hacer de manera autodidacta” (Fons, 2004: 79-80).

3.2.4 Disposición de un estuche de trabajo

-¿En qué consiste?

Consiste en dotar a los niños de EI de un estuche individual para que guarde sus materiales básicos de trabajo (lápiz, goma, colores...).

-¿Cómo lo llevamos a cabo?

Destinaremos una zona del aula donde se colocaran todos los estuches debidamente etiquetados con los nombres de los alumnos (el etiquetado es responsabilidad de los niños) Al realizar cualquier tarea en el rincón de la oficina¹⁵, o la biblioteca que requiera el dibujo o escritura de algo los niños acudirán a la zona de los estuches para coger el que le pertenece y hacer uso de sus propios materiales.

-Valor de la propuesta

Esta medida permite que cada niño se responsabilice de sus propios materiales, así mismo los niños tendrán la posibilidad de elaborar textos escritos con diferentes herramientas y corregirlos a través del uso del borrador.

Si por ejemplo estamos elaborando un documento en sucio para planificar lo que vamos a escribir en un cartel utilizaremos lápiz y goma, y después a la hora de trasladar la información al cartel utilizaríamos un bolígrafo negro y lo decoraríamos con ceras de colores. Los niños se sienten muy importantes cuando pueden escribir las cosas a bolígrafo y además toman conciencia de que deben planificar muy bien lo que van a escribir ya que después no podrán borrarlo.

Esta medida permite también el transito gradual a la etapa de EP que se caracteriza por que el alumnado se responsabiliza de sus materiales (estuche, libros, cuadernos etc.) de forma que si empiezan desde EI a adquirir cierta responsabilidad, en 1º de EP no será tan complicado adaptarse a los compromisos que esta etapa conlleva.

3.2.5 La evaluación

-¿En qué consiste?

Una vez por trimestre el docente de EI 5 años entregará al futuro maestro de 1ºEP tres documentos de carácter informativo entre ellos unas pautas de observación, dictados realizados por los alumnos y un diario de clase (Fons, 2000) con el fin de que los futuro tutores de 1º de EP tengan una información pormenorizada de las características del alumnado.

¹⁵ Ver contexto del aula de 5 años. Págs. 24-27 de este trabajo.

-¿Cómo llevarla a cabo?

Siguiendo a Fons (2000) la observación diaria de los niños es una medida de evaluación diaria pero no suficiente, así que completaremos esta información con datos que sean objetivables para ello nos valdremos de diferentes instrumentos:

- *Las pautas de observación:* Guía para sistematizar los registros que se rellena una vez por trimestre y se comparan a final de curso (Julià, 1995 en Fons, 2000). Contamos con dos guías una para el registro del aprendizaje de la lectura y otra para la escritura, ambas contienen diferentes ítems que hacen referencia a la actitud, habilidades y uso de estrategias por parte de los alumnos en dicho aprendizaje.
- *Los dictados:* Se realizan igualmente una vez por trimestre el mismo dictado con el fin de compararlos al final de curso. El dictado puede constar de 4 palabras que aumenten en complejidad y una frase que incluya una de las palabras que se mencionaron anteriormente (Nemirovsky, 2009).
- *El diario de clase:* Es un instrumento un poco más informal y menos sistemático en el que el maestro anotará de manera intuitiva aquello que ha vivido en el aula de manera más intensiva, este instrumento conlleva la reflexión pedagógica y permite entrever al maestro de EP que es lo que el docente de EI valora respecto a el progreso del grupo.

- Valor de la propuesta

Fons (2000) considera que el reajuste del planteamiento de enseñanza-aprendizaje es uno de los objetivos prioritarios de la evaluación, sin embargo la evaluación es un instrumento muy valioso en lo que a la coordinación entre EP y EI se refiere, más aún si hablamos de la enseñanza del lenguaje escrito.

La evaluación permite contrastar con los futuros maestros de 1º de EP la evolución, el progreso y la propia acción docente de forma que, cuando los niños de EI pasen de curso, sus nuevos maestros tengan una idea bastante completa de cuáles son sus características, cuál ha sido su evolución y que estrategias metodológicas o enfoques de enseñanza del lenguaje escrito han llevado a cabo el maestro/a de EI.

Para Fons (2000) el simple hecho de informar pormenorizadamente al futuro docente de EP de todos estos aspectos relativos al aprendizaje del lenguaje escrito permite que los docentes de

EP puedan intuir cuáles son las teorías implícitas o explícitas que usa el maestro de EI para interpretar la evolución de los alumnos. Los diferentes instrumentos de evaluación permiten demostrar al docente de EP el respeto que el maestro de EI tiene en cuanto a las fases de conceptualización de la lectura y la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979) y por lo tanto si el docente de EP se encuentra con que algunos alumnos escriben una vocal por sílaba, lejos de pensar que por falta de atención olvidaron las consonantes, comprenderían que dicho alumno se haya en la fase silábica cuyas hipótesis le suponen un gran esfuerzo, y por tanto sabrían de donde partir y cómo ayudarlo.

Por otra parte el hecho de evaluar y compartir esta evaluación entre los maestros de ambas etapas educativas permite que poco a poco los docentes de EP puedan dejar atrás la idea de que todos los niños de EI deben pasar de curso sabiendo leer y escribir autónomamente. Esta idea ha provocado tradicionalmente multitud de conflictos entre los maestros de EI y EP pues, tal y como veíamos en la entrevista, muchos maestros de EP son conscientes de que en todos los grupos de niños siempre hay algunos que todavía necesitan mucha ayuda, “pero la realidad es que existe una importante presión por parte de los maestros para seguir los libros de texto.” (Fons y Correig, 2011:16). Esta situación tan habitual también la podemos comprobar en un fragmento de nuestra entrevista con el tutor de EP.

E: ¿Consideras que a veces los profesores de Educación Infantil deberían ser más exigentes en lo que al aprendizaje de la lengua escrita se refiere? ¿Por qué?

M: Es que, deben de ser más estrictos porque después el material que utilizamos en primero ya lo exige, porque si no es que yo no puedo trabajar con ellos, porque los libros de 1º, desde el primer trimestre ya me exigen que el niño sepa leer y escribir y meterlo en la rayita, entonces yo es por eso por lo que quiero ser más exigente porque si no, no puedo, con las exigencias que tenemos desde la legalidad y desde los libros...sino tu tendrías que trabajar sin libros, más que nada por las exigencias de la ley y por las exigencias del trabajo que utilices en la clase, porque si no es que yo en octubre no puedo empezar el libro....que es lo que a mí me pasó hace dos años, que yo el primer trimestre los niños, muchos, porque además aquí también coinciden que vienen de otros centros, pues eso perjudica, porque hay diferentes niveles, ya de por sí el diferente nivel de cada clase, que cada clase tiene diferentes niveles y ahora únelos con los niños que vienen de fuera, entonces más que nada es....y niños que han sido absentistas...como yo he tenido a Coraima que no ha hecho infantil.

3.3 Evaluación y seguimiento de la intervención

Es fundamental diseñar un proceso de seguimiento y valoración de la intervención planteada con el fin de mejorar de forma continua nuestra labor docente y regular de una forma objetiva si verdaderamente las medidas propuestas son o no efectivas, en vistas a diseñar modificaciones o plantear nuevas alternativas.

El proceso de seguimiento se realizará a lo largo de la implementación del mismo, a través de diferentes instrumentos:

Entrevista a los familiares. Un aspecto que resultará primordial para obtener información sobre las fortalezas y debilidades de nuestra intervención o programa de será la entrevista a los padres de los alumnos de 1º de EP.

Reuniremos a los padres previo al comienzo del tercer trimestre del curso, dónde se hablarán aspectos muy generales. Es necesario, hacer saber a los padres la importancia que tiene la sinceridad a la hora de aportarnos datos, para ello estableceremos un clima de confianza, es fundamental instalar la idea de que estamos en el mismo bando y que cada uno tiene un lugar diferenciado, esto ayuda a pensar que somos un equipo de trabajo.

Cuestionario a rellenar por los tutores de ambas etapas. Las actitudes que van a adoptar los maestros van a ir muy relacionadas con la metodología que han decidido llevar a cabo y en definitiva con su propio pensamiento pedagógico. De forma que la observación que vayamos a realizar para descubrir cuáles son los comportamientos de los maestros y así comprobar la efectividad de nuestra intervención será recogida a partir de unos cuestionarios¹⁶ que se les repartirán a los tutores de EI 5 años, 1º y 2º de EP en el mes de Junio. **(ANEXO III).**

Memoria Final. Finalmente se procederá a la elaboración por parte de los docentes de ambas etapas de una Memoria Final que tendrá en cuenta los siguientes indicadores:

- Idoneidad de las actividades planteadas.
- Implicación de las familias.
- Resultados obtenidos en el alumnado.
- Resultados obtenidos en los docentes.
- Adecuación del Informe legal de Tránsito.

La evaluación de estos parámetros considerará las dificultades encontradas o las debilidades de nuestra intervención para así poder trabajar el establecimiento de unas propuestas de mejora para el próximo curso escolar.

¹⁶ Cuestionario diseñado por la autora.

4. CONCLUSIONES

La abundante presencia de la lengua escrita en nuestra sociedad hace cada vez más difícil establecer el inicio de su aprendizaje. Los niños acceden a la etapa de EI con un importante bagaje de conocimientos en cuento a la lectura y la escritura.

Poco a poco y pasando por diferentes fases evolutivas que van desde el periodo de EI hasta bien finalizado el primer ciclo de EP, el niño va construyendo sus ideas sobre cómo funciona y para que se usa el lenguaje escrito. El desarrollo evolutivo de cada niño dependerá de su madurez, siendo por lo tanto muy probable que los niños accedan a EP con diferentes competencias o niveles de conocimiento, lo cual no significa que desde EI no se hayan proporcionado las experiencias necesarias para estimular el desarrollo global del alumnado. Estas experiencias de aproximación al lenguaje escrito en EI deben ser consideradas como punto de partida en el primer ciclo de la EP, por lo que resulta fundamental que ambas etapas estén en conexión para así garantizar un tránsito adecuado.

Cuando hablamos del aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito surge la necesidad de analizar las dificultades que se dan año tras año entre los profesores de ambas etapas tales como: la falta de comunicación, la escasa o mala relación con los otros enseñantes, las quejas de uno y otro lado, la dificultad de encontrar espacios de actuación conjunta etc.

Hoy en día se están produciendo cambios en los enfoques didácticos dentro de la enseñanza del lenguaje escrito, los nuevos enfoques basan sus concepciones en el constructivismo, por este motivo, a pesar de las demandas del marco curricular en cuanto a la necesidad de una continuidad, se detectan en algunos casos importantes desencuentros metodológicos.

Pese a eso, existe una voluntad de acercamiento por una u otra parte, o por ambas aunque no siempre se llega a lograr un consenso entre etapas. Esta realidad actual hace necesaria la elaboración de un plan de coordinación específico para la enseñanza de la lectura y la escritura destinado al último curso de EI y el primer ciclo de EP.

La EI tiene marcadas diferencias a la hora de actuar respecto a la etapa de EP: el trabajo en equipo, las asambleas, el trabajo por proyectos, la capacidad de arriesgarse a lo nuevo, dejar atrás los métodos, partir de los conocimientos previos de los alumnos, permitir que los niños construyan activamente sus conocimientos y en definitiva enseñar a leer y escribir de una

manera significativa facilitando el contacto con la lengua escrita a través de textos de uso social y real. El motivo de porqué en esta etapa es más sencillo abrirse a lo nuevo puede deberse a que al no ser una enseñanza obligatoria, no existe la presión de la demanda de determinados logros. Estas circunstancias no se dan de la misma forma en el primer ciclo de EP, en el que el libro de texto encorseta la actividad de muchos docentes que se ven día a día determinados por las editoriales.

Sin embargo actualmente, las exigencias desde la EP en cuanto al aprendizaje de la lectura y la escritura está cambiando en cierta manera la realidad de las aulas de EI, la idea de que los niños deben llegar a EP sabiendo leer y escribir está muy extendida entre profesionales y familiares aunque, lo cierto es que ni los libros de texto ni el curriculum son razones para insistir en que el aprendizaje de la lectura y la escritura sea un objetivo propio de la etapa de EI pues el proceso de adquisición del lenguaje escrito es un proceso largo que ocupa un periodo desde los tres a los siete años (Fons y Correig, 2011).

La evidente falta de coordinación puede tener otras causas: la creencia de que cada uno es responsable únicamente de su trabajo, la dificultad que supone la labor en grupo o la falta de decisiones organizativas por parte de los equipos directivos.

El objeto que nos ocupa es por tanto la elaboración de medidas de coordinación entre etapas. Medidas que son de ámbito general y específicas en cuanto a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, que es el área que manifiestamente más preocupa al profesorado y que influye de forma más directa al resto de áreas del currículo de ambas etapas.

Estas medidas, siguiendo lo establecido desde la legalidad, deben abrir paso a la comprensión y producción de textos escritos, para ello en nuestra intervención docente debe primar la funcionalidad a la hora de utilizar el lenguaje escrito. Esto se consigue poniendo al alcance del alumnado buenos textos, textos que utilizamos habitualmente en la sociedad real, para divertirnos, para informarnos, para hacer un buen plato de comida, o para comunicarnos con un amigo.

Planificar una buena intervención en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito supone que los docentes de EP y EI trabajen siempre partiendo de las distintas fases o etapas por las que pasa el niño cuando está aprendiendo a leer y a escribir ya que estas etapas se dan con independencia del método que estemos utilizando en la escuela, es decir, que todos los niños pasan por ellas, de forma natural. El papel del maestro es conocer la etapa en la que se

encuentra cada alumno para poder ayudarlo a avanzar a la siguiente ya sea un alumno de EI o un alumno de EP.

La coordinación resulta fundamental para poder respetar el ritmo personal de cada niño y poder exigirle a cada alumno lo que en ese momento es capaz de hacer, sin forzar, sin presiones de una forma placentera, porque la letra con sangre nunca entra.

Ante esta problemática hemos ofrecido una intervención basada en diferentes medidas generales y específicas respecto al aprendizaje del lenguaje escrito que nos permiten lograr que EI y EP trabajen coordinados para lograr una planificación global de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura de acuerdo con los conocimientos actuales sobre qué es leer y qué es escribir, la forma de entender como aprenden los niños, las prácticas educativas que se han mostrado útiles y exitosas en diferentes contextos reales y las exigencias de nuestro marco legal.

Una intervención que además promueve un paso progresivo de una etapa a otra, sin que suponga un cambio drástico para el alumnado si no una continuación. Para ello se pretende establecer vínculos que desarrollen sentimientos de confianza, ofreciendo a los niños de EI el conocimiento del centro escolar tanto en los aspectos organizativos y de funcionamiento como de las infraestructuras y espacios. Procuramos así dotarles de la seguridad afectiva necesaria para iniciar el cambio de forma satisfactoria.

Hablamos de una intervención diseñada para llevarse a la práctica de forma que tener la oportunidad de experimentarla directamente en un centro real forma ya parte de uno de mis proyectos para el futuro.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS CITADAS

- Bigas, M. (2000) "El lenguaje escrito", en Bigas, M; Correig, M. (Eds.) *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Madrid, Síntesis, págs.103-124.
- CEIP Cristóbal Colón. (201114). *Plan de Atención a la Diversidad*.
- CEIP Tremañes (2012). "Biblioteca escolar con editorial ¿Por qué no?". Recuperado de, <http://infantiltremanes.wordpress.com/2012/01/02/biblioteca-escolar-con-editorial-por-que-no/>.
- Cohen, L; Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colomer, T; Camps, A. (2000) "la lengua escrita", en Colomer, T.; Camps, A. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid, Celeste/MEC. Págs. 11-35.
- Colomer, T; Duran, T. (2000) "Literatura en la etapa de educación infantil", en Bigas, M; Correig, M. (Eds.) *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Madrid, Síntesis, págs.213-142.
- Correig, M. (2000) "¿Qué es leer? ¿Qué es escribir?", en Bigas, M; Correig, M. (Eds.) *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Madrid, Síntesis, págs.125-155.
- Díez Navarro, M^a. C. (1995). *La oreja verde de la escuela: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: La Torre.
- Domínguez, G.; Barrio, J.L. (1997) "Leer y escribir desde la Educación Infantil", en Domínguez, G.; Barrio, J.L. *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. Madrid, Ed. La Muralla, págs. 199-227.
- Domínguez, G; Barrio, J.L (1997) "Caminante no hay camino", en Domínguez, G.; Barrio, J.L, *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. Madrid, La Muralla, págs. 45-63.
- Felices, R. (2014, 22 de junio). "Apoyo en el aula". *El Telegrama*. Núm. 1251. http://www.eltelegrama.es/melilla/apoyo_en_el_aula_un_incordio_o_una_herramienta_de_refuerzo-29645.html
- Ferreiro, E; Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid. Siglo XXI.
- Fons, M. (2000) "Enseñar a leer y escribir" en Bigas, M; Correig, M. (Eds.) *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Madrid, Síntesis. Págs. 157-177.
- Fons, M. (2005) *Leer y escribir para vivir*. Barcelona, Graó.

- Fons, M. y Buisán, C. (2012). "Entrevistas y observaciones de aula: otra Mirada a los perfiles de prácticas docentes". *Cultura y Educación*. Núm. 24. Págs. 401-413.
- Fons, M. y Correig, M. (2011). "Desfem tòpics per millorar l'ensenyament de la lectura i l'escriptura", *Articles, Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*. Núm. 55. Págs. 16-24.
- González, X.A; Buisán, C; Sánchez, S. (2009) "Prácticas docentes para enseñar a leer y escribir". *Infancia y aprendizaje*. Vol.32, nº2. Págs. 153-169.
- Julià, T. (1995): "Encetar l'escriure. Per un aprenentatge lúdic i funcional de la llengua escrita". *Associació de mestres Rosa Sensat*. Núm. 50. Barcelona
- LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *BOJA*. Núm. 252. De diciembre de 2007.
- Maruny, L. (et al.) (1998) "Ideas infantiles acerca de la escritura, la lectura y el lenguaje escrito: los textos" en Maruny, L (et al.) *Escribir y leer*. Madrid, Edelvives, Págs. 21-59.
- Maruny, L. (et al.) (1998) "La tarea de la escuela: enseñar el lenguaje escrito" en Maruny, L (et al.) *Escribir y leer*. Madrid, Edelvives. Págs. 63-104.
- Nemirovsky, M. (2009) "La escuela espacio alfabetizador", en Nemirovsky, M. (Coord.). *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Barcelona. GRAÓ. Págs. 11-30
- ORDEN de 5 de agosto, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. *BOJA Núm. 169, de agosto de 2008*.
- ORDEN de 16 de noviembre, por la que se regula la organización de la orientación y la acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria. *BOJA Núm. 246, de noviembre de 2007*.
- Paniagua, G ; Palacios, J. (2012) *Educación infantil : respuesta educativa a la diversidad*. Madrid : Alianza.
- Ramos, J. (2009) "Enseñar a escribir con sentido". *Aula de innovación educativa*. Nº 185, Págs. 55-63.
- REAL DECRETO 15/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *BOE Núm. 293, de 8 de diciembre de 2006*.

REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *BOE Núm. 4, de enero de 2007.*

Salvatierra, J. “El momento de poesía para niños”, *El País*, 2 de abril de 2014.

Sánchez, S; Barragán, C. (2012). “Prácticas docentes, conocimiento de la lengua escrita y currículo.” *Investigación en la escuela*. Núm. 78. Págs. 81-93.

Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó.

Tolchinsky, L. (1990) “Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de alfabetismo.” *Cultura, lenguaje y educación*. Núm. 6. Págs. 53-62.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.

Wells, G. (2003) “Los niños se alfabetizan hablando” en Ramos, J.L. (Coord.) *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*. Sevilla, M.C.E.P. Págs. 55-77.

6. ANEXOS

ANEXO I: PREGUNTAS DEFINITIVAS A LOS TUTORES DE EI Y EP.

TABLA 3

Preguntas definitivas de la entrevista al maestro de Educación Infantil- 5 años.

	Ámbito	Pregunta
COORDINACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> -¿Consideras que los profesores de EP están trasladando su responsabilidad de enseñar a los niños a leer y a escribir a los profesores de EI? ¿Por qué? -¿Cómo se lleva a cabo la coordinación entre las diferentes etapas/ciclos o entre 5 años y 1º EP? -¿Estás de acuerdo con que la enseñanza de la lengua escrita empiece a plantearse desde EI? ¿Por qué?
METODOLOGÍA	Actuación/ pensamiento docente	<ul style="list-style-type: none"> -¿Qué particularidades crees que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita EI en comparación con EP? ¿Y en el grupo de 5 años frente a otros grupos inferiores de EI? -¿Cómo actúas cuando un alumno/a tiene dificultades a la hora de producir una palabra o texto? -¿Con qué método identificas más tu forma de abordar la enseñanza de la lengua escrita?
	Actividades y contenidos	<ul style="list-style-type: none"> -Si por casualidad, tuvieses un accidente que te impidiera ir a trabajar durante algunas semanas (una rotura de pierna por ejemplo) ¿qué indicaciones darías a un profesor sustituto para que el curso siga transcurriendo tal y como lo estaba haciendo hasta ahora? -Cuándo realizas con las niñas y los niños una actividad relacionada con el lenguaje escrito, ésta ¿Tiene una finalidad concreta? Dame algunos ejemplos. -¿Qué importancia concedes a la ortografía y a la caligrafía en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito? ¿Por qué? -¿Propicias que los niños de tu clase lean? ¿Qué ayudas les ofreces? ¿Para qué leen? ¿Cuándo leen? ¿Tienes previsto un momento determinado durante el día para enseñar a leer y a escribir? ¿Lo sigues a rajatabla?
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> -¿En qué aspectos te gustaría mejorar tu planteamiento de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita? -¿Qué competencias tienen que adquirir tus alumnos cuando acaben este último año de EI, que aspectos son los que más valoras? -¿Cómo sueles comprobar los progresos de los niños?

TABLA 4

Preguntas definitivas de la entrevista al maestro de Educación Primaria- 1º.

	Ámbito	Pregunta
COORDINACIÓN		<p>-¿Consideras que a veces los profesores de EI deberían ser más exigentes en lo que al aprendizaje de la lengua escrita se refiere? ¿Por qué?</p> <p>-¿Cómo se lleva a cabo la coordinación entre las diferentes etapas/ciclos o entre 5 años y 1º EP?</p> <p>-¿Estás de acuerdo con que la enseñanza de la lengua escrita empiece a plantearse desde EI? ¿Por qué?</p>
	Actuación/ pensamiento docente	<p>¿Qué particularidades crees que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita EI en comparación con EP? ¿Y en el grupo de 5 años frente a otros grupos inferiores de EI?</p> <p>¿Cómo actúas cuando un alumno tiene dificultades a la hora de producir una palabra o texto?</p> <p>¿Utilizas algún tipo de letra en concreto?</p> <p>¿Con qué método identificas más tu forma de abordar la enseñanza de la lengua escrita?</p> <p>¿Fomentas que tus alumnos/as planifiquen antes de lanzarse a escribir un texto? ¿Cómo lo haces?</p>
	Actividades y contenidos	<p>Si por casualidad, tuvieses un accidente que te impidiera ir a trabajar durante algunas semanas (una rotura de pierna por ejemplo) ¿qué indicaciones darías a un profesor sustituto para que el curso siga transcurriendo tal y como lo estaba haciendo hasta ahora?</p> <p>Cuándo realizas con las niñas y los niños una actividad relacionada con el lenguaje escrito, ésta ¿Tiene una finalidad concreta? Dame algunos ejemplos.</p> <p>¿Qué importancia concedes a la ortografía y a la caligrafía en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito? ¿Por qué?</p> <p>¿Propicias que los niños de tu clase lean? ¿Qué ayudas les ofreces? ¿Para qué leen? ¿Cuándo leen?</p> <p>¿Tienes previsto un momento determinado durante el día para enseñar a leer y a escribir? ¿Lo sigues a rajatabla?</p> <p>¿Te resulta útil aprovechar situaciones que surgen de forma inesperada para trabajar la lectura o la escritura? ¿Podrías ponerme un ejemplo?</p>
METODOLOGÍA	Evaluación	<p>¿En qué aspectos te gustaría mejorar tu planteamiento de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita?</p> <p>¿En qué te fijas para comprobar que los niños están mejorando en su capacidad de leer y escribir? ¿Cómo compruebas los progresos?</p> <p>¿Qué competencias tienen que adquirir tus alumnos cuando acaben este último año de educación infantil, que aspectos son los que más valoras?</p> <p>¿Cómo sueles comprobar los progresos de los niños?</p>

ANEXO II. ENTREVISTAS A LOS TUTORES DE INFANTIL Y PRIMARIA.

Entrevista realizada al tutor de infantil (5 años)

COORDINACIÓN

E: ¿Consideras que los profesores de EPe están delegando su responsabilidad de enseñar a los niños a leer y a escribir a los profesores de Infantil? ¿Por qué?

D: Delegar no las están delegando pero sí tienen unas expectativas sobre la lectura y la escritura en Infantil, esperan que los niños vayan a lo mejor más preparados pero delegar de forma explícita...no lo piden.

E: ¿Esas expectativas, tu porque sabes que las tienen?

D: Porque cuando...porque es algo que está dentro del currículo oculto dentro de la enseñanza implícita...se espera que los niños de Infantil salgan leyendo y escribiendo, no está estipulado así en la normativa pero esperarlos lo esperan...es más cuando llegan a Primero digamos que etiquetan o clasifican a los niños según los que saben leer y los que no y yo siempre le digo a los padres, que no es obligatorio, que un niño puede llegar a Primero sin tener ningún tipo de conocimiento sobre la lectura y la escritura.

E: ¿Cómo se lleva a cabo la coordinación entre las diferentes etapas/ciclos o entre 5 años y 1º Primaria?

D: Yo desde que estoy aquí este es mi sexto año...cuando yo llegué se trabajaba de otra forma yo planteé hacer un tipo de cursos... lo hemos estado haciendo los definitivos, de la escritura y la lectura desde punto de vista constructivista con Miriam Nemirovsky y nos hemos estado formando con lectura de documentos, resolviendo entre nosotros las dudas...sobre todo el contacto directo con los compañeros...entre nosotros hay un contacto continuo...yo le digo a mi compañera: la lectura tal cosa ¿tu como la plantearías? ...y con Primaria ya hace por lo menos dos años que no tenemos ningún tipo de reunión...se supone que hay establecidas una serie de reuniones que las establece el jefe de estudio y desde hace dos años no nos estamos reuniendo no sé por qué...anteriormente sí estábamos haciendo una serie de reuniones que yo tenía mi recelo porque después yo sabía que no servían para nada porque cada uno tiene su forma de trabajar pero por lo menos podían conocer como trabajábamos nosotros y como iban a llegar los niños...si es verdad que en nuestras clases de Infantil entran muchas maestras del 1º ciclo...y quieras o no quieras aunque no conocen nuestra forma de trabajar si se llevan una idea, una idea de cómo es el trabajo al respecto...pero coordinación establecida con reuniones nada...es más yo tengo preparada una presentación desde el año pasado que no la pudimos hacer la reunión porque estaban de baja algunas compañeras de Primaria del primer ciclo y este año nadie me ha pedido nadie ningún tipo de reunión de coordinación de Infantil y Primaria...

E: ¿Quién solicita esas reuniones?

D: Las reuniones debe establecerlas el jefe de estudio, no sé si nosotros los coordinadores deberíamos proponerlas...pero es que a mí no me la ha pedido nadie...también la podría haber pedido yo, es verdad ...pero otras veces ...te digo lo que yo conozco, otras veces es el jefe de estudios es el que las ha establecido viendo las necesidades del tránsito a Primaria las ha establecido y anteriormente si la hicimos no sé si sirvió para mucho, creo que no pero por lo menos sabían lo que hay, además nos pedían unas cosas muy raras que no entendíamos: que

los niños llegaran a primaria sabiendo recortar y silabeando...ellos trabajan de forma más tradicional...empiezan cada fonema, lo típico la "p" la "r" cuando no terminan uno no pasan a otro...con las consecuencias que tiene en un niño que ya sabe leer...que se aburre o está destrozando el trabajo q se ha hecho en infantil con este niño.

E: ¿Estás de acuerdo con que la enseñanza de la lengua escrita empiece a plantearse desde Educación Infantil? ¿Por qué?

D: En un lado si estoy de acuerdo y por otro lado no estoy de acuerdo...estoy de acuerdo porque si el niño tiene la capacidad de aprender a escribir y a leer de una forma natural y relajada ¿por qué no? un niño tiene hambre pues le das de comer...si el niño tiene esa inquietud, ¿por qué no? Sin embargo el que no está maduro para ese tipo de actividad cuando llega a Primaria se destaca porque no sabe leer, porque no sabe escribir...realmente es q no está maduro...yo tengo alumnos que están leyendo y escribiendo perfectamente y otros que no leen y escriben como el resto no por nada sino porque no están en su momento....¿ Qué pasa? que si nos comparamos con otro sistema educativo que empiezan a escribir y leer en Primaria (se refiere al de Finlandia) también hay que ver el contexto donde se mueven estos niños, la familia...la estimulación que tienen en casa...que en este caso no es la misma...pero bueno el acercamiento no lo veo mal.

METODOLOGÍA

E: Si por casualidad, tuvieses un accidente que te impidiera ir a trabajar durante algunas semanas (una rotura de pierna por ejemplo) ¿qué indicaciones darías a un profesor sustituto para que el curso siga transcurriendo tal y como lo estaba haciendo hasta ahora?

D: Pff...si el sustituto fuera una persona abierta probablemente le diría que siguiera a los niños...que estuviera con los niños, que los niños mismos le iban a mostrar cómo trabajan...no sé, le daría formación, le daría libros para que vieran como estamos trabajando, lo que hay, le daría bibliografía que respalda este tipo de trabajo y sobre todo que viera a los niños...por que los niños, ya es una cosa natural no es algo forzado ...vamos se crean conflictos pero no es algo forzado. La idea mía es que sean autónomos en todo y en la lectura y la escritura que sean capaces de desenvolverse ellos solos...los fonemas se dan todos a la vez no vamos a dar primero la "p" hasta que no te sepas la "p" o la "m"... básicamente que se dejaran llevar por los niños que son los que día a día lo viven. Y luego le pasaría la programación, la programación anual para que pudiera organizar la rutina, los principios de actividad, los rincones, los objetivos que persigue...la coordinación con los compañeros con la familia...pero vamos que si viene aquí alguien lo hará como le dé la gana.

E: ¿Qué particularidades crees que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita EI en comparación con EP? ¿Y en el grupo de 5 años frente a otros grupos inferiores de EI?

D: En teoría no tiene que haber ningún tipo de diferencia siempre y cuando sea coordinado. La lectura y la escritura es un proceso natural que no acaba hasta que te mueres...en la realidad creo q en Primaria se basa más en un método tradicional: Michu, Letrilandia etc. se prioriza a la hora de escribir la grafía por encima de la producción de un texto cuando un niño ni sabe lo que está escribiendo solo se centra en si la letra es bonita...pero le da igual qué es lo que está escribiendo y a la lectura igual van fonéticamente...nosotros trabajamos partiendo de las ideas previas de los niños y el niño va construyendo a partir de lo que sabe...

E: ¿Cómo actúas cuando un alumno/a tiene dificultades a la hora de producir una palabra o texto?

D: Primero siempre veo si esa palabra o esa sílaba el niño es capaz por si solo de resolver el conflicto, si veo que el solo no se da cuenta intento crear otros conflictos viendo si hay palabras que se escriben igual y tiro mucho de los compis porque ellos están más cerca cognitivamente, son problemas que ya se le han creado antes y pueden resolver...por ejemplo la trabada -gran que salió un montón de veces... ¿en qué sitio podemos encontrar -gran? Pues mira sí, hay un sitio donde este escrito, en la biblioteca tenemos un libro de la gran enciclopedia...

E: Cuándo realizas con las niñas y los niños una actividad relacionada con el lenguaje escrito, esta ¿Tiene una finalidad concreta? Dame algunos ejemplos.

D: Claro, si no tiene finalidad, si sirve solo para escribir no tiene ningún significado pierde su validez...pierde su funcionalidad. Nosotros escribimos cuando: quiero recordar algo, le escribo una nota a un compañero...quiero preguntar algo a mi madre...quiero guardar y recordar algo que he aprendido...siempre escribir tiene que tener una finalidad

E: ¿Qué importancia concedes a la ortografía en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito? ¿Por qué?

D: Al principio ninguna... son normas arbitrarias que no tienen ningún sentido...ya las aprenderá...somos adultos y aún tenemos faltas ortográficas...me parece secundario...hay q aprenderlo pero cuando el niño ya esté maduro y controle bien las diferentes fases de la escritura...

E: ¿Y a la caligrafía?

D: El componente estético es el que menos me importa, yo siempre explico que lo que escriben alguien lo tiene que leer sino no sirve para nada...pero lo importante es la redacción del texto el componente estético siempre es el último.

E: ¿Propicias que los niños de tu clase lean? ¿Qué ayudas les ofreces? ¿Para qué leen? ¿Cuándo leen? ¿Tienes previsto un momento determinado durante el día para enseñar a leer y a escribir? ¿Lo sigues a rajatabla?

D: Imagino que sí...la lectura está presente en todo los momentos y rincones del aula, desde la biblioteca, diferentes espacios, las listas de clase... las mismas camisetas que traen los niños que siempre están preguntando...textos de la vida social mapas, periódicos, revistas...ellos leen en cualquier momento no hacemos tareas específicas. Leemos cuando lo necesitamos...

E: ¿Con qué método identificas más tu forma de abordar la enseñanza de la lengua escrita?

D: Quiero pensar que con el enfoque constructivista...

E: ¿En qué aspectos te gustaría mejorar tu planteamiento de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita?

D: La autonomía a la hora de escribir...veo que los niños a la hora de escribir necesitan que esté presente yo para producir un texto... estoy intentado, bueno llevo haciéndolo desde el segundo

trimestre darle más independencia porque creo que me he centrado demasiado en que la producción sea más correcta y al final he creado una dependencia de mí...pero me gusta que se enfrenten solos a los textos aunque sean menos precisos, pero realmente es su nivel.

E: ¿Qué competencias tienen que adquirir tus alumnos/as cuando acaben este último año de educación infantil, que aspectos son los que más valoras?

D: Depende del niño hay niños que pueden salir de Infantil leyendo y escribiendo correctamente y otros niños tampoco me planteo mucho más de que sepa organizar sus ideas e introducirlas en un texto...pero no espero que vayan a salir todos leyendo y escribiendo.

E: ¿Cómo sueles comprobar los progresos de los niños?

D: Yo todos los trimestres siempre les digo que escriban tres palabras o cuatro sin ayuda que luego volverán a escribir el siguiente trimestre y así veo cómo van mejorando. Básicamente ese método y el día a día tú vas viendo textos que te enseñan, cosas que van leyendo y vas colocando a cada niño en su etapa y raramente te equivocas por que los ves a diario.

Entrevista realizada al tutor de 1º de primaria:

COORDINACIÓN

E: ¿Consideras que a veces los profesores de Educación Infantil deberían ser más exigentes en lo que al aprendizaje de la lengua escrita se refiere? ¿Por qué?

D: Es que, deben de ser más estrictos porque después el material que utilizamos en Primero ya lo exige, porque si no es que yo no puedo trabajar con ellos, porque los libros de 1º, desde el primer trimestre ya me exigen que el niño sepa leer y escribir y meterlo en la rayita, entonces yo es por eso por lo que quiero ser más exigente porque si no, no puedo, con las exigencias que tenemos desde la legalidad y desde los libros...si no tu tendrías que trabajar sin libros, más que nada por las exigencias de la ley y por las exigencias del trabajo que utilices en la clase, porque si no es que yo en octubre no puedo empezar el libro....que es lo que a mí me pasó hace dos años, que yo el primer trimestre los niños, muchos, porque además aquí también coinciden que vienen de otros centros, pues eso perjudica, porque hay diferentes niveles, ya de por sí el diferente nivel de cada clase, que cada clase tiene diferentes niveles y ahora únelos con los niños que vienen de fuera, entonces más que nada es....y niños que han sido absentistas...como yo he tenido a Coraima que no ha hecho Infantil...

E: ¿Cómo se lleva a cabo la coordinación entre las diferentes etapas/ciclos o entre 5 años y 1º Primaria?

D: Primero hemos hecho, hemos empezado a hacer una reunión que se llevó demandando hace mucho tiempo, hicieron ellos una reunión para ver qué tipo de libro se podía llevar a cabo, lo que pasa que aquí, ellos (los de Infantil) al no utilizar libros, si no al trabajar por proyectos pues ningún libro les gusta, entonces lo que se hace más o menos es saber el nivel que cada niño tiene, para partir de ese nivel....mediante la información de ellos directa en una reunión que tenemos y aparte nos reunimos a final de curso para hacer las clases lo más homogéneas posible...nosotros ahora en junio tenemos una reunión tanto con los de 5 años como las maestras de El Vaporcito. Y otra reunión con las del primer ciclo... vamos viendo para

qué...porque tú conoces a los niños hiperactivos, a los niños que van mejor...sabes que en cada clase hay de todo...entonces tenemos una reunión de los dos colegios con el profesorado y el jefe de estudios... luego también tenemos la información del expediente y lo que verbalmente hablamos los compañeros...los expedientes te informan de cómo va a ser el curso...

E: ¿Estás de acuerdo con que la enseñanza de la lengua escrita empiece a plantearse desde Educación Infantil? ¿Por qué?

D: Sí, porque los niños van viendo todo, los niños van viendo y quieren saber y ellos mismos quieren conocer su nombre, quieren conocer que pone ahí, entonces es la manera de abrirles la mente y ellos desde chicos son capaces de captarlo mucho mejor que más adelante, paulatinamente y no, yo no estoy de acuerdo que tengan que salir leyendo y escribiendo en 5 años, no porque además eso es algo de Primero, lo que pasa que tú al conocer como pasa aquí, que conocen el abecedario, que conocen su nombre, muchas palabras que saben leer muchas, pero ha sido porque ellos lo han demandado, yo lo que no quiero es machacar a los niños de tres años, a decir que tú tienes que...como pasa en otros lado por el prestigio...tú puedes tener clases que te demanden mucho...yo soy de las de que a todos los niños hay que ir subiéndoles los escalones, pero ¿qué pasa? que tú tienes también que ver a quien le puedes dar y no machacarlos de Infantil...

METODOLOGÍA

E: Si por casualidad, tuvieses un accidente que te impidiera ir a trabajar durante algunas semanas (una rotura de pierna por ejemplo) ¿qué indicaciones darías a un profesor sustituto para que el curso siga transcurriendo tal y como lo estaba haciendo hasta ahora?

D: Yo desde el principio le tendría toda la programación hecha y les daría una pautas de normas de comportamiento, normas de cómo trabajar en clase, normas de convivencia, que yo trabajo mucho la convivencia, que hay que respetar a cada uno...y decirle como yo trabajo a través de fichas y ser muy cercanos a los padres, yo estoy muy en contacto con los padres a las dos cuando vienen a recogerlos...y que nos den información de cómo han trabajado, y que leyeran en casa...y le mandaría el tocho de fichas...para que no perdieran el ritmo que yo llevo.

E: ¿Qué particularidades crees que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en EI en comparación con EP? ¿Y en el grupo de 5 años frente a otros grupos inferiores de EI?

D: Que la EI es mucho más lúdica, más motivadora, más de visual. Tú captas a los niños por lo de... ¿Qué pone aquí? Entonces el niño ya ve el dibujo y lo capta más que nada visualmente, y en Primaria es más machacón, empiezas con dibujos pero es menos motivadora en ese sentido, más repetitiva.... Y más con el material que tenemos de libros, en infantil para mi es más motivadora, más lúdica y más visual.

E: ¿Cómo actúas cuando un alumno/a tiene dificultades a la hora de producir una palabra o texto?

D: Bueno...primero dividiríamos las palabras en fonemas y asociaríamos los fonemas que sabe, e introduciríamos mediante dibujos el que no conoce.

E: Cuándo realizas con las niñas y los niños una actividad relacionada con el lenguaje escrito, ésta ¿tiene una finalidad concreta? Dame algunos ejemplos.

D: Bueno siempre tiene una finalidad, aunque sea solo mejorar la letra...yo lo que intento es que siempre cuando el niño escribe que sepa lo que está escribiendo... por ejemplo cuando yo mando algo sobre el cole, que cuente, que exprese, que escriba algo que tenga sentido...yo no suelo hacer meramente copias, siempre es algo relacionado con que me cuenten que han hecho, que me cuenten cómo es el cole, cómo es sus amigos, su mascota,...

E: ¿Qué importancia concedes a la ortografía en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito? ¿Por qué?

D: Pues es que...normalmente no les doy mucha caña, intento que lo hagan, es que yo lo que pasa que, hombre exijo que corrijan las faltas y lo que hago que cuando cometen una falta les digo que hagan una frase, no le hago repetir lo que es la palabra ochenta veces, sino que yo hago que me hagan una frase con esa palabra, porque creo que es importante, porque es la base de la lectura, porque es que si no sabe eh...como se escribe las palabras se pueden confundir, es que no sé cómo explicarte...cuando te preguntan oye ¿por qué? Pues oye, es que nunca me lo había planteado, porque es que es algo que después para leer les tiene que servir, tienen que saber que se escribe con h, que no es lo mismo ola del mar que hola de saludo...entonces si tú no le corriges puede haber confusión de palabras, más que nada porque es lo que trabajamos.

E: ¿Ya a la caligrafía?

D: La caligrafía...mmm menos, menos importancia porque cada niño tiene su forma de escribir desde que es pequeño, lo que pasa que intento que sea legible, es lo único que le corrijo pero da igual que esté separado en un momento dado, le doy menos importancia que lo que es a la escritura...

E: ¿Y utilizas algún tipo de letra en concreto?

D: No porque ya en Primero lo mismo en el ordenador tienen la de imprenta, o en los libros tienen imprenta también, ellos escriben como quieran lo que pasa que tienen que respetar mayúsculas y minúsculas, estamos trabajando con la lazada pero hay muchos que a lo mejor no me la escriben y no pasa nada, si me escriben la palabra correctamente con sus mayúsculas y sus minúsculas...

E: ¿Fomentas que tus alumnos/as planifiquen antes de lanzarse a escribir un texto? ¿Cómo lo haces?

D: Si, que piensen si, lo hacemos en voz alta en puesta en común todos, qué vamos a contar, qué se tiene que decir...les explico que primero se puede empezar por los rasgos físicos, después si está contenta triste...

E: ¿Propicias que los niños de tu clase lean? ¿Qué ayudas les ofreces? ¿Para qué leen? (para resolver tareas de clase, para divertirse)

D: Si, muchísimo, los estimulo con caritas y sobre todo que lo cuenten en clase, es una manera de entender más lo que han leído, un niño que lee bien y lee rápido...entiende todo lo que

vaya leer, sea un problema del libro o sea un recibo de la luz...cualquier cosa. Trabajamos también mucho la biblioteca del aula, los niños se llevan los libros, y lo que hago es que los motivo con caritas de Pupi que es nuestra mascota.

E: ¿Tienes previsto un momento determinado durante el día para enseñar a leer y a escribir? ¿Lo sigues a rajatabla?

D: En clase siempre leemos algo, hacemos una lectura en común del libro de texto, y después ellos leen en casa, además les tengo dicho que lean en voz alta, y después me cuentan lo que han leído...pero hago mucho hincapié a que lean no en silencioso sino en voz alta, porque si no lo que hacen es que visualmente no lo comprenden cuando son pequeños si tú lo que haces es mirar, es que no comprenden los que están leyendo solo están mirando palabras...en cambio cuando el niño lee en voz alta se está enterando de lo que está leyendo.

¿Te resulta útil aprovechar situaciones que surgen de forma inesperada para trabajar la lectura o la escritura? ¿Podrías ponerme un ejemplo?

En clase más que nada leemos eso, el libro de texto que lo hacemos en común, ya después las lecturas que se llevan a casa...pero no sé qué decirte ¿situaciones inesperadas? es que no sé...

E: ¿Con qué método identificas más tu forma de abordar la enseñanza de la lengua escrita?

D: Yo más que nada, los mezclo, porque ¿sabes qué pasa? que yo utilizo mucho lo que es la palabra global, y a partir de ahí tú ya vas sacando los fonemas, pero también el sintáctico, que es de utilizar las palabras así, y el fonológico que es de separar fonema por fonema... es que yo mezclo los tres, además en el mismo libro de lectura te viene separado, después te viene con dibujitos y te viene la palabra y después te viene la palabra completa y es que en la misma página pues te utilizan los tres métodos.

E: ¿En qué aspectos te gustaría mejorar tu planteamiento de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita?

D: Hombre a mí me funciona bien, yo no cambiaría nada...nada más que ir adaptándome a cada niño, es que cada niño tiene una manera de trabajar.

E: ¿Qué competencias tienen que adquirir tus alumnos cuando acaben este último año de Educación Infantil?

D: Hombre el conocimiento de las letras, todas...y de la formación de algunas palabras mínimas, que sepan que al unir consonantes y vocales pues forman...la discriminación de vocales y consonantes, la discriminación de palabras, el...no sé qué más decirte, no me lo he planteado tanto...

E: ¿En qué te fijas para comprobar que los niños están mejorando en su capacidad de leer y escribir? ¿Cómo compruebas los progresos?

D: En la velocidad que leen y en la comprensión. Porque yo además en clase hago ejercicios de una lectura y por detrás hay unas preguntas y no le pueden dar la vuelta, entonces yo tengo un cronometro y se ponen en la lectura, luego en el cronometro me apuntas: aquí he tardado 60 segundos, 90 o lo que sea y después le das la vuelta y tienes que contestar a las preguntas, si el

niño lee rápido y contesta bien es que lo ha comprendido, pero si el niño lo lee muy rápido pero me confunde...es un tipo de prueba de lectura y escritura y de comprensión...

E: ¿Cómo evalúas la competencia en lectura y en escritura?

D: Ese método, y yo hago muchos exámenes de lectura y de contar lo que han leído: haz el final, pon un principio, invéntate el cuento entero, describe un animal un objeto una persona...aparte de esa evaluación de escritura...la otra es de velocidad lectora y de comprensión...

ANEXO III: CUESTIONARIOS A CUMPLIMENTAR POR LOS TUTORES

APELLIDOS Y NOMBRE		CURSO ESCOLAR	INFANTIL 5 AÑOS
---------------------------	--	----------------------	-----------------

2.-CUESTIONARIO A CUMPLIMENTAR EN JUNIO

	SI	NO	AV
En los momentos de actividad conjunta entre etapas me organizo bien con el docente de 1º de Primaria en vistas a sacar los diferentes proyectos hacia delante.			
Cuando trabajo con el tutor de 1º de Primaria me siento en un clima de confianza y seguridad.			
El tutor de 1º de EP y yo no complementamos bien aportando cada uno la parte que os corresponde en las actividades grupales.			
Existe en las reuniones con el docente de 1º y 2º de Primaria total libertad para el contraste de ideas e intercambio de información.			
Los compañeros de etapa y yo trabajamos unidos en los esfuerzos para la obtención de una meta común.			
El tutor de 2º de Primaria conoce las características mis alumnos y alumnas.			
El tutor de 2º de Primaria conoce el funcionamiento de mi clase.			
El enfoque utilizado por el docente de 1º y 2º de Primaria a la hora de plantear la enseñanza de la lengua escrita es similar al mío.			
Utilizo los recreos, reuniones y actividades conjuntas para intercambiar puntos de vista con el docente de 2º de Primaria.			
Mis alumnos/as se sienten cómodos y en confianza con su futuro tutor de Primaria.			
Cuando mis alumnos/as comparten el patio con los de Primaria percibo que están cómodos y disfrutan.			
Considero útil que en los periodos de apoyo el profesorado de 2º de Primaria acuda a mi clase y trabaje con mis alumnos y alumnas.			
Percibo que mis alumnos y alumnas visitan ilusionados en las aulas de 1º de Primaria.			
Percibo que los alumnos/as de 1º Primaria que visitan mi aula están ilusionados e interesados por la actividad que estamos realizando.			
Considero que mis alumnos/as manejan con facilidad los diferentes tipos de letra.			
Creo que el uso del estuche ha incrementado la responsabilidad de mis alumnos/as.			
Los instrumentos utilizados de evaluación son útiles para que el profesor de 2º de Primaria más a fondo las características de mis alumnos/as.			
Los familiares me muestran en las distintas tutorías su agrado con el programa de tránsito llevado a cabo en el centro.			
Las familias se implican en las actividades compartidas diseñadas para el trabajo en equipo de ambas etapas.			

1.-DATOS E IDENTIFICACIÓN DEL TUTOR DE 1º DE PRIMARIA.

APELLIDOS Y NOMBRE		CURSO ESCOLAR	1º PRIMARIA
---------------------------	--	----------------------	-------------

2.-CUESTIONARIO A CUMPLIMENTAR EN JUNIO.

	SI	NO	AV
En los momentos de actividad conjunta entre etapas me organizo bien con el docente de Infantil 5 años en vistas a sacar los diferentes proyectos hacia delante.			
Cuando trabajo con el tutor de Infantil 5 años me siento en un clima de confianza y seguridad			
El docente de Infantil 5 años y yo no complementamos bien aportando cada uno la parte que os corresponde en las actividades grupales.			
En las reuniones con el docente de 2º de Primaria y el tutor de Infantil 5 años existe total libertad para el contraste de ideas e intercambio de información.			
Los compañeros de etapa, el tutor de Infantil 5 años y yo trabajamos unidos en los esfuerzos para la obtención de una meta común.			
El enfoque utilizado por el docente de Infantil 5 años y 2º de Primaria a la hora de plantear la enseñanza de la lengua escrita es similar al mío.			
Utilizo los recreos, reuniones y actividades conjuntas para intercambiar puntos de vista con el docente de Infantil 5 años 2º de Primaria.			
Mis alumnos/as se sienten cómodos y en confianza cuando trabajan con los alumnos y alumnas de Infantil.			
Cuando mis alumnos/as comparten el patio con los de infantil percibo que están cómodos y disfrutan.			
Percibo que mis alumnos y alumnas visitan ilusionados en el aula de Infantil.			
Percibo que los alumnos/as de Infantil que visitan mi aula están ilusionados e interesados por la actividad que estamos realizando.			
Considero que mis alumnos/as manejan con facilidad los diferentes tipos de letra.			
Creo que el uso del estuche en Infantil ha incrementado la responsabilidad de mis nuevos alumnos/as.			
Los familiares me muestran en las distintas tutorías su agrado con el programa de tránsito llevado a cabo en el centro.			
Las familias se implican en las actividades compartidas diseñadas para el trabajo en equipo de ambas etapas.			
Al comenzar el curso mis alumnos y alumnas se mostraban cómodos y seguros ante el cambio de etapa.			

1.-DATOS E IDENTIFICACIÓN DEL TUTOR DE 2º DE PRIMARIA.

APELLIDOS Y NOMBRE		CURSO ESCOLAR	2º PRIMARIA
---------------------------	--	----------------------	-------------

2.-CUESTIONARIO A CUMPLIMENTAR EN JUNIO.

	SI	NO	AV
Conozco bien a los alumnos/as de mi futura clase de 1ºPrimaria.			
Entiendo que cada uno de mis futuros alumnos/as tiene un desarrollo distinto y veo factible que cada uno trabaje desde su nivel.			
Comparto con el docente de Infantil el enfoque a la hora de plantear la enseñanza de la lengua escrita.			
Considero valioso haber tenido la oportunidad de realizar los apoyos con mis futuros alumnos/as el curso pasado.			
Los momentos en el patio compartido con Infantil han sido de gran utilidad para intercambiar puntos de vista con el docente de Infantil y para conocer a mis futuros alumnos/as.			
Los instrumentos de evaluación utilizados por el docente de Infantil me han resultado de gran utilidad para plantearme un punto de partida con cada uno de mis alumnos/as.			
Las reuniones han sido un instrumento útil para conocer más a fondo el trabajo realizado durante la etapa de Infantil.			
Conozco el punto de partida de cada uno de mis futuros alumnos/as de 1º Primaria y mi actuación consistirá en proporcionarle las ayudas necesarias para continuar avanzando.			
Los compañeros de infantil 5 años, 1º de Primaria y yo trabajamos unidos en los esfuerzos para la obtención de una meta común.			
Cuando mis alumnos/as comparten el patio con los de Infantil percibo que están cómodos y disfrutan.			